NOWE TORY.

№ 2. LUTY.

Komisja Edukacyjna a chwila dzisiejsza.

Przełomowe momenty historyczne, okresy druzgotania się starych form życia społecznego i politycznego pod naciskiem nowych potrzeb — muszą powoływać do życia nowe urządzenia i instytucje. Nowe potrzeby nie mieszczą się w starych ramach. Chcieć je w te ramy wtłaczać jest co najmniej szaleństwem, bezużytecznym marnowaniem energji, którego dopuszczać się mogą jedynie ci, co ślepo przywiązani do tradycji, pozornie tylko dążą do zaspokojenia nowych potrzeb, w istocie zaś pragną je stłumić — świadomi i nieświadomi wstecznicy. Ci, co jasno zdając sobie sprawę z nowych wymagań życiowych, szczerze pragną im zadość czynić, nie mogą liczyć się z tradycjami walącej się w gruzy przeszłości. Ich zadaniem jest nie odtwarzać, reformować i przekształcać stare zużyte formy, nie podtrzymywać rozpadające się instytucje, lecz stwarzać i budować nowe. Powolna droga ciągłych przeobrażeń i przystosowań, po której kroczy postęp w warunkach normalnych, staje się w chwilach przełomu drogą wsteczników.

Każdy moment przełomowy zna jednych i drugich: i tych, co nie wdając się w kompromisy z tradycją, odważnie stwarzają nowe życie, i tych, co stary porządek daremnie usiłują przystosować do nowych warunków. Ci drudzy wołają na pierwszych: „szanujcie przeszłość”!

Czy dziś tego wołania nie słyszymy? Słyszymy je co chwila i za lada powodem. Słyszy je każdy, kto ośmieli się wygłosić tę lub ową „radykalniejszą” myśl, kto wystąpi z projektem dźwignięcia nowego gmachu na miejsce rudery, co runęła lub prędzej czy później runąć musi. Skoro wobec zmian zaszłych w warunkach bytu naszego szkolnictwa zaczęto mówić i pisać o nowej szkole, ledwo zabraliśmy głos, powiedziano nam: nie zrywajcie z tradycją, nie śpieszcie się; lepiej przekształcić stare szkoły, niż je burzyć i tworzyć nowe . Dziwiono się, skąd taki pośpiech, skoro przez tyle lat mogliśmy znosić istniejące zakłady naukowe. I rzecz szczególna: ci, którzy starali się oddziaływać na nas tak uspakajająco, których przerażała i przeraża dotychczas gwałtowna żądza tworzenia czegoś nowego, którzy pragnęliby zachowania łączności z przeszłością, niezrywania z tradycją, — ci ludzie ze szczególnym upodobaniem wspominają Komisję Edukacyjną, lubią podawać ją za wzór instytucji oświatowej i radzą brać z niej przykład. Wybór – przyznać trzeba — arcy-zaszczytny, lecz niezbyt trafny. Dość jest bardzo pobieżnie znać dzieje Komisji Edukacji Narodowej i jej działalność, by zdemaskować tych, co pod przykrywką jej powagi pragną stłumić świeższe prądy i przeszkodzić wprowadzeniu naszego szkolnictwa na nowe tory.

Komisja Edukacyjna powstała w okresie przewrotu umysłowego, jako wyrazicielka nowych potrzeb kulturalnych, nie mogących znaleźć zaspokojenia w ówczesnym szkolnictwie. Powstała drogą niemal rewolucyjną dzięki usiłowaniom partji postępowej z Joachimem Chreptowiczem, „wolnomyślnym” podkanclerzym litewskim, na czele. Postępowcy musieli zdobywać ją przebojem, gdyż zastali już „uprzedzenia, które jezuickie fundusze w różny sposób przeznaczały na dystrybutę” [1]). Założyciele zaraz

---

[1]) Michał Zaleski. Pamiętniki, str. 64—65; cyt. u Korzona „Wewnętrzne dzieje Polski za Stanisława Augusta” T. IV, str. 323.

na wstępie jaskrawo zaznaczyli swe stanowisko, podkreślając świecki charakter przyszłej instytucji i wyjmując ją z pod wszelkiej kontroli duchownej. Czyż nie było to na owe czasy nowością, zerwaniem z tradycją, która nie znała innych szkół prócz duchownych, zerwaniem radykalnym i bezwzględnym, krokiem iście rewolucyjnym? Odważyć się na czyn taki mogli w istocie tylko najpostępowsi, najwolnomyślniejsi ludzie w kraju; to też prezydentem Komisji został zrazu biskup wileński, Ignacy Massalski, pozostający w korespondencji z encyklopedystami francuskiemi [1]), członkami prócz Chreptowicza byli tacy postępowcy, jak Ignacy Potocki, Adam Czartoryski, kierownik korpusu kadetów i autor katechizmu kadeckiego, ułożonego — jak powszechnie wiadomo — na zasadach etyki racjonalistycznej, Jędrzej Zamoyski, Jacek Małachowski i inni. Skład osobisty Komisji Edukacyjnej nie pozostawia najmniejszych wątpliwości co do radykalnych tendencji tej instytucji w sferze działalności oświatowej. Zaraz na wstępie stwierdziła ona czynnie, że nie ma zamiaru krępować się tradycjami zacofanej przeszłości; zaraz też na wstępie napotkała olbrzymie trudności ze strony tych, którzy ślepo przywiązani byli do tradycji jezuickich i gotowi wystąpić do walki z wolnomyślnemi.

Nauczyciele szkół zakonnych niechętnie ulegali rozkazom Komisji, ośmieszali je przed uczniami lub uchylali się od ich wykonywania, prześladowali nowych, przysyłanych przez Komisję profesorów. Szlachta sarkała na wolnomyślność, brak pobożności i suknie świeckie wychowańców seminarjum nauczycielskiego [2]), przezywała ich niejednokrotnie „lokajami", odbierała dzieci ze szkół i wysyłała za granicę, na Śląsk, „po łacinę", lub kształciła w szkołach pokątnych, utrzymywanych wbrew zakazom Komisji przez zakonników, i prywatnie. Opozycja reak-

---

[1]) Encyklopedja Wychowacza. T. VI, str. 245.

[2]) Założonego w r. 1780.

cyjna ujawniła się w całej pełni w żądaniach szlachty na sejmikach r. 1788 oddania wychowania w ręce zakonów i obrócenia dóbr pojezuickich na armję, we wniosku jednego z posłów sejmu czteroletniego, żądającego przywrócenia jezuitów [1]), wreszcie w potępieniu Komisji przez konfederację Targowicką [2]) i zamknięciu jej w r. 1793. „Zeszła Komisja Edukacyjna z widowni, niepogodzona ze starym społeczeństwem, dla którego przyszłości pracę swą podjęła"—powiada Smoleński.

Niepopularność postępowej instytucji tak była wielka, że sama Komisja musiała ciągle czynić ustępstwa na rzecz opinji, pozwalając na cześć, oddawaną przez młodzież szkolną Stanisławowi Kostce i Janowi Kantemu, zezwalając uczniom zapisywać się do bractw religijnych, śpiewać codziennie koronkę i litanję, ograniczając wykłady przyrodoznawstwa, wprowadzając konwersację łacińską, zmuszając akademików (nauczycieli) do uczęszczania na msze uczniowskie i t. p. Niedość na tym, szlachta prześladowała wolnomyślnych profesorów, zbyt głośno i otwarcie wypowiadających swe przekonania [3]), a Komisja musiała patrzeć na to przez szpary, żeby nie zmniejszać i tak niewielkiej liczby uczęszczających do szkół krajowych uczniów [4]). Cóż mogło być przyczyną owej niepopularności, jeżeli nie to, że Komisja była wyrazicielką nowych potrzeb umysłowych pewnej części ówczesnego społeczeństwa polskiego, że do zaspokojenia tych potrzeb dążyła przebojem, zrywając bez ceremonji więzy tradycji, do której ślepo przywiązany był ogół szlachecki.

---

[1]) Kasztelan łęczycki, Tadeusz Lipski, na sesji dn. 16 czerwca 1791 r.

[2]) Uniwersał z d. 27 sierpnia r. 1792.

[3]) Obmińskiego, profesora łuckiego, Boguckiego, profesora historji kościelnej w Krakowie, i inn.

[4]) Dane statystyczne ob. Encykl. Wych. T. VI. str. 250, oraz Korzon op. cit. IV, 325—326.

Raziło szlachtę usunięcie odwiecznych gramatyk łacińskich Donata i Alwara, postępowość w wyborze przedmiotów, szerokie uwzględnienie metody indukcyjnej i empirycznej w wykładzie nauk przyrodniczych; raziło zdemokratyzowanie szkoły, w której chciała Komisja „całą młódź szlachecką, bez obraźliwej częstokroć w edukacji po osobnych konwiktach różnicy, w jednostajnym trybie zatrzymać i określić" [1]), a w której profesorowie tłumaczyli tejże młodzi, że „mieszczanie są stanem zacnym, że panowali czasem nad narodami, jak Rzym lub Ateny" [2]); raziła dążność do zastąpienia moralności katechizmowej—społełeczną, ujawniona w przepisie, żeby nauczyciele „subtelne i do wiary ani do obyczajów nie służące badania oddalili"; nie podobały się przepisy, dotyczące wychowania dziewcząt a zmierzające ku usunięciu zeń wszystkiego, co wyrabia płytkość i powierzchowność umysłu, słabość charakteru, a więc—uczenia wielu języków, „przyuczania do blasku powierzchownego, do popisywania się z talentami, do rozrywek, przejażdżek, widowisk, do sądzenia o ludziach z pozoru i stroju" i t. d. Wszystko to sprzeczne było z tradycją szkół jezuickich, jak niemniej sprzeczne były niemal wszystkie ogólne zasady wychowawcze, wygłoszone przez Kołłątaja i Poczobutta-Odlanickiego w „Ustawach Komisji Edukacji Narodowej", z których niejedna dziś jeszcze, mimo że od owego czasu lat 120 z górą upłynęło, zasługuje na uwagę. Do takich należą: 1) wskazówki metodyczne dla nauczycieli, którzy powinni ściśle stosować się do poziomu umysłowego uczniów, zaczynać od pojęć najprostszych, lecz jednocześnie pamiętać, że „z ludźmi rozumnemi chociaż z dziećmi sprawa", liczyć się z indywidualnością dziecka, jego zdolnościami i skłonnościami, nie pozwalać uczyć się na pamięć, starać się

---

[1]) Cytujemy według wydania: Ustawy Komisji Edukacji Narodowej. Nakładem księgarni M. Borkowskiego. Warszawa 1902.

[2]) Korzon op. cit. T. II. 289—290.

o jaknajsamodzielniejsze przetrawienie nabywanej wiedzy, czemu sprzyja między innemi pisanie wypracowań na dowolne tematy oraz poddawanie tychże krytyce spółuczniów, dążyć do tego, by uczniowie przykładali się do nauk, „z szczerej swojej chęci i ochoty, a nie z dozoru i przymusu"; 2) przepisy, dotyczące rozstrzygania spraw między uczniami przez sądy koleżeńskie, oraz system kar, oparty na zasadzie unikania kar wogóle, zwłaszcza zaś fizycznych; 3) przepisy, dotyczące wychowania fizycznego młodzieży szkolnej. Postępowość „Ustaw" przebija nadto z widocznego na każdym kroku dążenia do postawienia nauczania na poziomie nauki europejskiej, usunięcia ze szkoły pierwiastku kościelnego i duchownego, stworzenia takich warunków, w którychby szkoła była zdolna „dać społeczności cnotliwego człowieka, ojczyźnie dobrego obywatela", innemi słowy — tak wychować ucznia, żeby „i jemu było dobrze i z nim było dobrze".

Ta postępowość była przyczyną niepopularności Komisji Edukacyjnej. To, co stworzyła Komisja, stanowiło najzupełniejszy kontrast z tym, co dawała tradycja, przeszłość. Jezuicka formalistyka religijna, łacina, scholastycyzm, arystokratyczny charakter szkoły, przytępianie systematyczne umysłów młodzieży powierzchownym nabywaniem wiedzy encyklopedycznej, zabijanie samodzielności, deprawowanie charakterów przez wpajanie fałszywej moralności, opartej na czczej formalistyce, surowość i sprzeczny z elementarnemi zasadami pedagogji system kar i nagród—oto co stanowiło tradycję w szkolnictwie naszym wieku XVIII. „Pomimo niepopularności w całym przeciągu istnienia Komisji—pisze Smoleński—reforma szkolna zrobiła swoje. Wychowana pod jej hasłami młodzież zaszczytne w najcięższych okolicznościach złożyła dowody charakteru i wiary w wysokie ideały etyczne". Przyczyną tego była wszakże ta sama postępowość Komisji Edukacyjnej, która uczyniła ją w swoim czasie tak niepopularną. Nowe potrzeby, których wyrazicielką była Komisja, prędzej czy później musiały doj-

rzeć, musiały stać się potrzebami już nie pewnej ograniczonej warstwy społecznej, ale całego niemal społeczeństwa. W postępowości, w zerwaniu z tradycją i przesądami tkwi jądro tej powagi, jaką dziś cieszy się Komisja w historji naszego szkolnictwa. Dziwnie zatym brzmią śpiewane na jej cześć hymny chwalebne w ustach tych, którzy dziś występują jako obrońcy tradycji i przeciwnicy przewrotów, zmian radykalnych i nowości. Nie mają oni prawa powoływać się na Komisję Edukacyjną, bo ta nie do nich należy. Zresztą jeżeli to czynią, to dowód, że nie rozumieją jej istotnego znaczenia i ducha, dowód, że widzą w niej tylko to, co dziś już się zestarzało i w znacznej mierze utraciło wartość życiową.

Naszym zdaniem Ustawy Komisji nie są i nie mogą być formułą dzisiejszych potrzeb w zakresie szkolnictwa, a sama ona nie może być dla nas wzorem absolutnym. Zbyt wiele czasu upłynęło, zbyt głębokie zmiany zaszły w naszych stosunkach społecznych. Nowe warunki stworzyły i stwarzają wciąż nowe potrzeby, nowe ideały, znacznie dalej idące, niż te, do których urzeczywistnienia dążyli postępowcy w. XVIII. To, co w Ustawach i działalności Komisji raziło szlachtę w. XVIII, jako nowość i objaw dążeń wywrotowych, to i nas razi częstokroć, ale jako przeżytek. Dziwnie brzmią w naszych uszach takie rzeczy, jak przytoczone wyżej słowa Jezierskiego o nauczycielach, którzy uczniom swym prawią o „zacności stanu mieszczańskiego"; demokratyzacja szkoły, uskuteczniona przez Komisję, wydaje nam się dzisiaj aż nazbyt umiarkowaną i bynajmniej nie grzeszącą radykalizmem, skoro „słudzy szkolni" mogli być brani „z pomiędzy ubogich uczniów, którzy się tego podjąć zechcą za pewną płacę, z prefektem umówioną"; nasze żądania idą dziś cokolwiek dalej, bo do uspołecznienia szkoły i nauczania. Dziwnie brzmią także naiwne nieco uwagi o wychowaniu dziewcząt, którego najważniejszym celem jest przygotowanie „dobrych żon, matek i pań domu", system kar i nagród, oparty na budzeniu „w młodzi szlachetnej emulacji" przez

różnice „miejsc w szkole podług zasługi i popisania się każdego (ucznia), jako i inne podobne sposoby", na stosowaniu — wprawdzie jaknajrzadszym—kar moralnych i fizycznych. Te i tym podobne uwagi lub przepisy nie odpowiadają naszym dzisiejszym ideałom wychowawczym tak samo, jak warunki społeczne, wśród których działała Komisja, nie odpowiadają stosunkom teraźniejszym.

A jednak Komisja mogłaby i dla nas, i nawet dla przyszłych pokoleń być wzorem instytucji oświatowej. Trzeba tylko widzieć w niej nie jakąś wielkość absolutną, ale fakt dziejowy, trzeba przyjrzeć się jej powstaniu i działalności na tle ówczesnego życia i ówczesnych stosunków. Dostrzeżemy w niej wtedy to, co uważamy za konieczny warunek użyteczności każdej instytucji, zwłaszcza zaś powstałej w chwili przełomu: bezwzględną postępowość, zerwanie radykalne z tradycją i przesądami przeszłości.

Dziś, gdy w naszych oczach odgrywa się wielki dramat dziejowy, gdy pierwszy jego akt przyniósł nam już pewne zmiany w stanie naszego szkolnictwa i wywołał ożywiony ruch reformatorski w tej dziedzinie, przydałaby się i nam Komisja Edukacyjna, przystosowana do potrzeb dzisiejszych równie dobrze, jak ta z przed laty 130, a również, jak ona, postępowa, bezwzględna i radykalna. Takiej instytucji dotychczas nie mamy.

Pamiętamy wszyscy ten niebardzo odległy czas, gdy powstawała istniejąca obecnie Macierz Szkolna. Wiemy, jakie nadzieje opromieniały chwile jej narodzin, a nadzieje te podzielało wielu, bardzo wielu, setki i tysiące jednostek. Mniemano powszechnie, że nowo powstająca instytucja, silną dłonią ujmie ster szkolnictwa krajowego, że stworzy szereg zakładów naukowych, zdolnych pchnąć wychowanie naszej młodzieży na nowe tory, że będzie w obecnym okresie przełomu czymś podobnym do Komisji Edukacyjnej. Nadzieje te zawiodły. A stało się to nie dlatego, żeby Macierz wzorowała się na postępowej Komisji Edukacyjnej w. XVIII, żeby głosiła jakieś hasła, mogące uchodzić w oczach ogółu za wywrotowe, żeby występowała z czyna-

mi, zasługującemi na miano rewolucyjnych. Wtedy mogłaby nie zyskać popularności wśród szerokich kół społeczeństwa, ale niewątpliwie rozwinęłaby energiczną działalność w duchu reformy istniejącego szkolnictwa; miałaby z pewnością wielu wrogów zawziętych tak samo, jak Komisja w. XVIII, ale miałaby i gorących, chociaż może mniej licznych, zwolenników, którzyby jej w pracy twórczej a owocnej dopomagali. Tymczasem — powiedzmy szczerze — nie umiała się ona przystosować do potrzeb chwili, nie była dzieckiem wielkiej ery przełomu dziejowego. Nie poszła śladami Komisji Edukacji Narodowej, nie wkroczyła, jak ona, na drogę zerwania z przeszłością, nie głosiła żadnych nowych zasad ani ideałów, nie zajęła żadnego określonego stanowiska. I to ją zgubiło. U steru jej stanęli nie ci, co, nie wdając się w kompromisy z tradycją, tworzą nowe życie wśród nowych warunków i w odpowiedzi na nowe potrzeby, lecz ci, co ślepo przywiązani do starych form i instytucji, wołają ustawicznie: szanujmy przeszłość; nie ci, co w Komisji Edukacyjnej widzą wzór postępowości i życiowości, lecz ci, co biorąc ją sobie jedynie za przykrywkę narodową, wzięli z niej martwą już formę, nie ducha.

Do tworzenia instytucji postępowych trzeba odpowiednich ludzi. Tylko zrzeszone siły tych, którzy odważyliby się zerwać z tradycją tak, jak to uczynili „wolnomyślni" założyciele Komisji Narodowej, mogłyby dźwignąć nowy gmach szkolnictwa polskiego. Takiego zrzeszenia nam obecnie potrzeba. Tylko ono byłoby w stanie podjąć tę pracę, której myśl rzuciła p. Iza Moszczeńska w broszurze „Nasza szkoła w Królestwie Polskim" [1]), t. j. stworzyć nową a istotnie godną tego imienia Komisję

---

[1]) Lwów 1905 (str. 78) ob. recenzję p. A. Szycówny w „Nowych Torach" N 1, r. 1906.

Edukacyjną. Bo—powtarzamy—szanować przeszłość to nie znaczy trzymać się ślepo starych form i instytucji, ale uczyć się z przykładów, jakich ta przeszłość dostarcza, jak zrywać z przeszłością, skoro się ona walić w gruzy zaczyna, i jak na gruzach tych wznosić gmach nowego przyszłego życia.

Michał Kreczmar.

Polityka w wychowaniu.

„Młodzież politykuje zamiast się uczyć!” wołają ze zgrozą matki i ojcowie, przełożone i przełożeni, nauczyciele i nauczycielki, dla których to ogólne rozpolitykowanie najmłodszego pokolenia jest jednoznaczne z jakimś złowróżbnym symptomatem wykolejenia i upadku

Bodaj się to święciły dawne, dobre czasy, gdy jedynym obowiązkiem i jedynym zadaniem ucznia i uczennicy było odrabianie lekcji na jutro i pomyślne zdawanie egzaminów, gdy każdą zachciankę dyskusji programowej przecinano upokarzającym przypomnieniem dwójki z algiebry lub ilości błędów w dyktandzie.

Na rozpolitykowanie młodzieży i wówczas narzekano po cichu boć i młodzież tylko po cichu politykowała, ale dziś skargi głośniejsze i bardziej są powszechne, gdyż zaiste dzieją się wprost niebywałe rzeczy. Oto nie młodzież dorastająca, lecz ledwie od ziemi odrosła dziatwa sprzecza się o programy polityczne; 9-cio letni „pe-pe-esowiec” nie chce siedzieć na jednej ławce z rówieśnikiem „endekiem”, a nawet kierowniczki szkółek elementarnych nagabywane bywają przez uczniów i uczennice o złożenie politycznego wyznania wiary, malcy bowiem chcą wiedzieć, czy szkoła wtajemniczająca ich w sekrety tabliczki mnożenia jest czerwoną czy białą, socjalistyczną czy narodowo demokratyczną.

Bardzo kłopotliwe położenie, tym kłopotliwsze, że naturalnie ci, co zadają pytania, treści ich nie rozumieją wcale; a ci, co na nie odpowiedzieć muszą — czasami także nie. Oto np. w jednej szkole dorosłych analfabetów nauczycielka stawia pytanie: „Może zechcecie posłuchać opowiadania o dawnych dziejach Polski?", a potem zaraz dodaje: a może są też między wami jacy socjaliści, którzy historji Polski uczyć się nie chcą?" Zaprawdę nie umiałaby zapewne wyjaśnić, czemu to właśnie socjaliści mieli się od lekcji historji Polski usuwać.

Naturalnie winę za rozpolitykowanie dzieci i młodzieży składa się na tych, którzy wnieśli ferment do szkół, na różnych wichrzycieli i t. p. niespokojne jednostki, nieumiejące uszanować elementarnych pedagogicznych przykazań wzbraniających jakiejkolwiek styczności między polityką a wychowaniem.

Wszelkie niewzruszone przykazania, ustalone i uświęcone czy to tradycją, czy to zdaniem powag, czy też uchwałą większości prawdy—stale budzą we mnie niedowierzanie i stale stawiam przy nich grubo podkreślone znaki zapytania. Dlatego i w tym razie pozwolę sobie zapytać: 1) Czy można wychowanie ściśle od polityki odgraniczyć? 2) Czy polityka jest istotnie rzeczą tak brzydką, że nią świętych zadań wychowawczych profanować nie należy? wreszcie, 3) czy nam po prostu wolno z wychowania politykę wykluczać? nam, którzy szczycimy się tym, że dążymy do wychowania *całego człowieka*, a wiemy prócz tego, że jeszcze starożytny mędrzec grecki określił go jako „zwierzę polityczne"—w odróżnieniu od innych „niepolitycznych"? Wiem, że „politikon" tłumaczy się dziś wyrazem „społeczne", dla przyzwoitości, nikt jednak nie dowiedzie, że wyraz i pojęcie „polityka" nie wzięły początku z tego samego terminu greckiego, którego użył Platon w swym sławnym określeniu. Na pierwsze pytania odpowiem bardzo krótko, jakkolwiek bowiem temat wystarczyłby na dwa osobne artykuły, zupełnie nagie fakty wyjaśnią rzecz lepiej, niż długie rozumowania. Od wa-

runków politycznych, w jakich się dany naród znajduje, zależy wychowanie, jakie swej dziatwie dać może.

Dramat szkolny we Wrześni był politycznym, a nietylko pedagogicznym skandalem. Reforma szkół galicyjskich możliwą będzie tylko przy reformie ustroju politycznego w Galicji, t. j. wtedy, gdy kraj ten nie będzie rządzony biurokratycznie i gdy szkoła przestanie być hodowlą urzędników. Nikt chyba nie wątpi, że u nas szczególniej cały rozwój szkoły od politycznych warunków zależy, ale łatwo się przekonać, że nietylko u nas.

Czy polityka jest z natury swej rzeczą brudną i brzydką, to wyjaśni nam samo wyliczenie spraw i zjawisk w zakres polityki wchodzących. Wojna anglo-boerska była wydarzeniem politycznym zarówno w dziejach Anglji, która bogate republiki zagarnąć usiłowała, jak i w dziejach Oranji i Transwaalu, które swej niepodległości broniły. Walczący o zniesienie niewolnictwa Amerykanie tak samo pochłonięci byli akcją polityczną, jak ich rodacy, którzy niewolnictwo utrzymać pragnęli. Stronnictwami politycznemi są i te, które dążą do zniesienia wyzysku i wyzwolenia pracy z ucisku kapitału i te, co supremację kapitału utrzymać pragną. Reformy prawodawstwa w duchu sprawiedliwości są przedmiotem działalności politycznej, tak samo jak kucie praw wyjątkowych przeciw niewygodnej opozycji. Rozpowszechnienie i demokratyzacja oświaty, uprzystępnienie jej dla jaknajszerszych warstw nie dadzą się dokonać inaczej jak drogą akcji politycznej, tak samo jak skrócenie dnia roboczego, ubezpieczenie ludności roboczej na starość, zwalczanie chorób zakaźnych, budowa dróg, regulacja rzek i mnóstwo innych zadań kulturalnych, którym nie podoła energja jednostek, ani żadna filantropijna czy społeczna organizacja pozbawiona egzekutywy. Wszystkie indywidualne interesy i dążenia zlewają się w szerokie koryto dążeń i interesów zbiorowych: narodowych, partyjnych, klasowych i t. p. i na arenie walki politycznej usiłują zdobywać swe cele.

Wobec tego nie można twierdzić, że polityka *jest* złą lub dobrą rzeczą, lecz że *bywa* uczciwą lub nieuczciwą, rozumną i bezrozumną tak jak i każda działalność prywatna, z tą różnicą, że ta ostatnia nigdy nie może być równie pożyteczną, ani też równie szkodliwą. Wartość moralna jednostkowych dążeń decyduje o wartości moralnej zbiorowego dążenia. Kilka miljonów zrzeszonych egoizmów więcej niechęci budzi niż jeden choćby najpotworniejszy ale przez swe odosobnienie bezsilny, ale kilka miljonów zrzeszonych uczciwych charakterów więcej krzywd usunąć zdoła niż jeden bardzo dzielny i szlachetny, lecz samopas ze złem borykający się charakter.

Kto wie, czy wstręt do polityki nie tłumaczy się nieraz lękiem spojrzenia prawdzie prosto w oczy, jest ona bowiem niby szkło powiększające, które ujawnia różne, gołym okiem niedostrzegalne plamki i brodawki na naszej duchowej fizjognomji.

Z punktu widzenia obywateli i wychowawców nie możemy sobie pozwolić na takie tchórzliwo - wybredne względem polityki stanowisko. Przekonani, że wychowanie ma być przygotowaniem do życia, mamy obowiązek zbadać, jaką rolę gra polityka w życiu i odpowiednie do wyniku naszych badań wyznaczyć jej miejsce w wychowaniu. Jeżeli zaś dojdziemy do wniosku, że etyczna wartość politycznych kierunków zależy od etycznej wartości politycznie działających jednostek, wolno nam pochlebiać sobie, że przez uszlachetnienie młodych pokoleń zdołamy uszlachetnić życie polityczne narodu.

Człowiek żyjący w zrzeszonej gromadzie, w zorganizowanym społeczeństwie — czy chce, czy nie chce, czy wie o tem, czy nie wie—zawsze jest czynnikiem politycznym. Przez swą bierność, apatję, nieświadomość staje się czynnikiem politycznego bezwładu i zastoju, martwym przedmiotem politycznych eksperymentów dla obcych mu dążeniami grup lub jednostek, przez swój świadomy i własnowolny spółudział—czynnikiem życia, ruchu, rozwoju.

Tylko ludzie zadowoleni z istniejącego stanu rzeczy, (co równoznaczne jest zwykle z chęcią utrzymania stanu posiadania), ludzie dzierżący władzę a lękający się kontroli mogą dążyć do zamienienia społeczeństwa w bierną bezwładną i nieświadomą politycznie masę. Ci jednak, co z dniem dzisiejszym godzą się tylko jako z prologiem lepszego jutra, powinni pragnąć w masę tę wlać tchnienie życia, zapalić w niej iskrę świadomości. Pierwsi są zupełnie konsekwentni, gdy kładą nacisk na szczelne odgrodzenie szkoły od naporu prądów politycznych, gdy o rozpolitykowaniu młodzieży mówią z tym samym wyrazem obrzydzenia jak o jej „moralnym zdziczeniu". My jednak, dla których umieć rozkazywać i umieć słuchać dawno już przestało być ideałem moralnego wychowania, którzy nie uznajemy podziału społeczeństwa na rozkazującą i słuchającą klasę, przygotowując młodzież do życia musimy się liczyć również z obowiązkiem przygotowania jej do życia politycznego, to jest czynić to, czego do tej pory nie czyniono wcale.

Czy z tego wynika, że to, co się obecnie dzieje w szkołach i domach prywatnych, te walki partyjne, rozpoczynane już nieomal przy ustawianiu klocków i ubieraniu lalek, uważam bezwzględnie za objaw dodatni, który popierać należy?

Bynajmniej, uważam tylko, że jest to objaw naturalny choć nienormalny, wynikający z tego, że i życie nasze obecnie jest nienormalne, nienormalne warunki wychowania i system wychowawczy.

Jest zupełnie naturalnym objawem, że dzieci interesują się życiem dorosłego otoczenia, że pragną je zrozumieć i w nim brać udział, że to, co starszych zagrzewa lub roznamiętnia, pociąga młode serca i młode wyobraźnie i że żywe, tętniące życie ma dla nich stokroć więcej uroku i ponęty, niż sucha teorja i martwa książka.

Dzieci czują, że są cząsteczkami jakiejś zbiorowej żyjącej całości, zwłaszcza zaś muszą to czuć w chwilach, gdy ta zbiorowa całość przechodzi silne i widoczne wstrzą-

śnienia. Daremnie usiłowalibyśmy im zasłonić jakimś parawanem widok dramatu dziejowego, który się rozegrywa. Nie leży to bynajmniej w naszej mocy — gdyby nawet leżało w naszym interesie. Rzeczywistość ich nie ochrania, niepokoi je niekiedy w czasie snu i wyrzuca z dziecinnych łóżeczek, zaskoczy im drogę na ulicy, wstrząśnie wrażeniem lęku i grozy.

Już to dzisiejsze pokolenie dzieci skazane jest na politykę. Zapobiec temu nie możemy, ale możemy okoliczności wyzyskać i z nich dla siebie naukę wyciągnąć.

Jeżeli naturalne potrzeby i dążenia natury dziecięcej i młodzieży nie zostają uwzględnione i w odpowiedni sposób zaspokojone, szukają zaspokojenia w sposób mniej odpowiedni, rosną dziko, rozwijają się pod wpływem przypadkowych —złych lub dobrych—czynników.

Młodzież nasza szuka więc zaspokojenia swych politycznych dążności, swego głodu wiedzy i głodu wrażeń, gdziekolwiek je znaleźć może, a więc przedewszystkim w ulotnych pisemkach, odezwach, partyjnej prasie, ustnych i drukowanych polemikach stronnictw.

Pokarm ten ogromnie przypomina mi porcję zupy, jaką spożyłam kiedyś w taniej kuchni dla przekonania się, jak smacznie karmią biedaków filantropijne instytucje. Była to istotnie strawa do złudzenia naśladująca pożywny pokarm. Spora przymieszka korzeni i tłuszczu robiła wrażenie czegoś ogromnie treściwego, co kazało zapominać, że bądź co bądź przeważającą częścią składową tego smacznego obiadu jest woda, oraz, że sól i pieprz i tym podobne ingredjencje lepiej się nadają do podrażnienia niż do zaspokojenia zdrowego apetytu.

Chłopiec, który umie wymyślać na „endeków" lub odgrażać się socjalistom, ma poczucie uświadomienia politycznego równie złudne jak poczucie nasycenia u biedaka który sobie napełnił żołądek porcją tłustawej, pieprzno-słonej wody. Zamiast tego dorywczego politycznego sportu, któremu z takim zapałem oddaje się nasza młodzież, trzeba jej dać planowe, konsekwentne wychowanie

polityczne, równocześnie wzbogacające umysł i ćwiczące charakter, uzdalniające do politycznego myślenia i politycznego działania.

Punktem wyjścia dla tego właśnie wychowania jest uświadomienie od najwcześniejszych lat ścisłej łączności między życiem jednostki a życiem ogółu. Dzieci bardzo żywo interesują się czynnościami i stosunkami ludzkiemi. Łatwo z tego skorzystać, by każdy fakt, który je uderzy i zainteresuje, oświetlać z ogólniejszego punktu widzenia, traktować nie jako luźną wiadomostkę lub anegdotkę, lecz jako zjawisko łączne z innemi pokrewnemi. A ileż to takich faktów nastręcza każdy dzień dziecięcego życia, ileż tematów do przystępnych pogadanek społecznych narzuca się wprost w każdym zapytaniu dziecka, tematów nietylko niewyzyskanych lecz systematycznie pomijanych! Co dzień widują dzieci pieniądze, słyszą o pracy i zarobku, patrzą na kupowanie i sprzedawanie, stwierdzają zależność ludzi od ludzi i zależność od ogólnie obowiązujących praw i postanowień, słyszą, że coś jest zabronione lub nakazane, stwierdzają liczne różnice położenia społecznego i stanu majątkowego, wychowania i wykształcenia — a toż to wszystko są dotykalne i na pozór proste fakty, kryjące jednak mnóstwo niezmiernie zajmujących zagadnień dla tego, kto w ich znaczenie głębiej umie wniknąć. I oto dziwnemu zaiste systemowi wychowania zawdzięczamy, że owe najpospolitsze, najcodzienniejsze fakty, z któremi oswajamy się już od dzieciństwa, pozostają całkiem prawie niezrozumiałe dla kończących edukację panien i otrzymujących patent dojrzałości młodzieńców.

Mniej więcej wtajemniczeni w ustrój polityczny klasycznych Aten lub rzeczypospolitej rzymskiej, zupełnie nie znają ustroju politycznego tego państwa, w którym mieszkają, oraz państw sąsiednich a wyrazy „rząd", „państwo" mają dla nich bardzo mgliste, powiem nawet mityczne znaczenie, wywołują raczej uczuciową, lub wprost odruchową reakcję, zamiast jasnego wyobrażenia rzeczy.

Równie mglisto rysuje się w ich umyśle mnóstwo innych pojęć, któremi w rozmowach i dyskusjach operują nie mogąc z niemi dojść do ładu np.: „społeczeństwo", „prawo", „postęp" i t. p.

Ten pierwszy okres wykształcenia jest niezmiernie ważny, on to bowiem decyduje o późniejszych nałogach umysłowych wywierających przepotężny wpływ na życie polityczne. Jeżeli podstawą, punktem wyjścia świadomości politycznej nie będzie konkretny fakt, osobista obserwacja, to przy najlepszym nawet wykładzie nauk społecznych i politycznych zabraknie łączników między teorją i życiem, zabraknie tego, co stanowi jądro każdego talentu politycznego: zdolności orjentacyjnych, poczucia rzeczywistości, zmysłu aktualności i wynikającej z tego wszystkiego umiejętności przewidywania lub wywoływania wypadków. Naukowe traktowanie systemów i kierunków zamieni się w jakąś socjologiczno-polityczną algiebrę, w której wszystkie wyniki i konkluzje będą zupełnie ściśle wyprowadzone z danych przesłanek, każde rozumowanie będzie logiczne bez zarzutu, ale wszystko to razem przeniesione na grunt rzeczywisty, do niczego zastosować się nie da i okaże się całkowicie błędnym. Z tego właśnie początkowego zaniedbania, z tego braku metody wynika, że młodzież, której żadnych podstaw wykształcenia politycznego nie dano, a która, chcąc tę lukę swej umysłowości wypełnić, chciwie pochłania naukową literaturę danego przedmiotu, przywyka myśleć o sprawach publicznych samemi abstrakcyjnemi, naukowemi kategorjami, dobrowolnie zamyka oczy na najbardziej uderzające objawy, gniewa się na fakty, w książkach przeczytanych nieprzewidziane, potępia je lub rozmyślnie ignoruje jako „niezgodne z nauką", a więc nie zasługujące na uwzględnienie, zamiast uzupełniać lub prostować wywody naukowe, o ile im fakty przeczą.

Elementarne pogadanki społeczne będące właściwie tylko rozmową wyjaśniającą pospolite fakty życiowe w sposób żywy i przystępny bez pretensji do gruntowności, bo o niej w tej fazie nauczania wogóle mówić nie mo-

żna, stanowią nietylko ćwiczenie umysłowe niezbędne dla rozwoju świadomości politycznej, lecz konieczny wstęp do wykładu nauk programem szkolnym objętych, to jest historji i gieografji politycznej.

W ostatnich czasach, gdy kwestja reform szkolnych weszła na porządek dzienny, zauważono w programach brak przedmiotów stanowiących klucz do zrozumienia nauk społecznych. Tu i owdzie przyczepiono więc do starych programów nowości w guście „prawoznawstwa", lub „krajoznawstwa"; nie zdecydowano się na elementarny kurs ekonomji politycznej, jako niebezpiecznej, ale przeoczono niezmiernie ważną okoliczność, mianowicie że należy właśnie dla społeczno-politycznego wykształcenia spożytkować dwa wyżej wzmiankowane przedmioty, stale wykładane, ale stale wykładane źle.

Jest jeszcze wątpliwą i sporną kwestją, czy istnieje lub istnieć może nauka „socjologją" zwana, czy i o ile ekonomja polityczna jest czymś więcej, niż szeregiem systemów ekonomicznych, pojawiających się w historycznym następstwie odpowiednio do zagadnień i interesów chwili bieżącej, a mających na celu wyłącznie sformułowanie kwestji domagających się rozwiązania. Jest jednak rzeczą całkiem niewątpliwą i bezsporną, że wszystkie instytucje, prawa, formy państwowe i formacje polityczne wytworzyły się w ciągu wieków skutkiem szeregu historycznych wydarzeń, że cała dzisiejsza ludzkość z jej kulturą techniczną, ekonomiczną, umysłową i obyczajową jest ostatnim rezultatem nieprzerwalnego historycznego procesu, że skutkiem tego kluczem do zrozumienia dnia dzisiejszego jest zawsze dzień wczorajszy i wszystkie poprzednie. Tylko zatym w oświetleniu historycznym widzieć można jasno i ocenić trafnie wypadki polityczne i społeczne obecnej doby. W tym właśnie znaczeniu, a nie w żadnym innym, historja może być istotnie mistrzynią życia, choć właśnie takie jej pojmowanie wyklucza całkowicie czerpanie z przeszłości wzorów do naśladowania na przyszłość.

Naturalnie, że chcąc nauczanie historji w ten sposób spożytkować, należałoby zmienić całkowicie system wykładu i pomieścić w kursie wiele takich wiadomości, które dziś nieomal całkowicie przemilczamy, poniekąd dla braku materjału.

Nieraz już o tym mówiono i pisano, że w nauce historji, uwzględniać trzeba więcej dzieje kultury, a pomijać dzieje wodzów i królów, wojen i podbojów, wogóle czysto politycznych wypadków wypełniających niemal wyłącznie dotychczasowe podręczniki. Jest to zmiana, którą zadecydować łatwo, a przeprowadzić niezmiernie trudno choćby dla tego, że dawni dziejopisarze i kronikarze wszystkich wieków całkiem odwrotne zajmowali stanowisko i w księgach swych uwieczniali tylko pamięć tych wydarzeń, na które dzisiejsi pedagogowie ramionami ruszają. Z drugiej strony tu i owdzie czynione próby zdają się prowadzić do wniosku, że dla młodych umysłów charakterystyka stanu kulturalnego danych ludów nie jest nic a nic bardziej zajmującą, niż opowiadanie o bitwach i zbrodniach; przeciwnie, pierwiastek dramatyczny w historji pociąga je więcej niż pierwiastek archeologiczny. Jest to rzecz psychologicznie całkiem zrozumiała: człowiek jest przedmiotem znacznie więcej interesującym, niż mieszkanie jego, ubranie, narzędzie. Sądzę też, że takie postawienie kwestji, to jest wykład dziejów kultury w miejsce opisu politycznych wydarzeń, jest błędne i jednostronne. Istnieje wiele ściślejszy związek między dziejami kultury, a biegiem wypadków niż to nam się na pozór wydaje, a sam nawet opis walk i podbojów, wzrostu i upadku państw zawiera znacznie więcej materjału dla oświetlenia cywilizacyjnego poziomu danego społeczeństwa, niż domyślają się ci nauczyciele, którzy przywykli egzaminować uczniów głównie z dat i nazwisk historycznych. Dalej jeszcze—znane osobistości historyczne były tak samo jak ludzie dzisiejsi wykwitem swej epoki, jej obyczajów, pojęć, poziomu cywilizacyjnego. Ich psychologja, a zatym i ich czyny tłumaczą się warunkami, w których żyli, a za-

tym tłumaczą także i warunki, w których żyli. Pochwycenie i uwydatnienie związku między stanem wewnętrznym społeczeństwa, a zewnętrznemi jego losami uczynić może naukę historji i bardziej zajmującą i bardziej pouczającą zarazem. Dla wyjaśnienia, o co mi chodzi, ucieknę się do porównania. Dawny system nauczania historji, to rysunek figur bez tła, wykład taki, jakiego chcą jednostronni reformatorzy, to tło bez figur.

Jedno i drugie jest nudne i suche. Rzućmy jednak figury na właściwe tło, a zamiast schematycznego szkicu zyskamy ciekawy obraz. Nie zapominajmy jednak o barwie. Niech każda postać historyczna, o której mówimy, stanie się dla naszych uczniów żywym człowiekiem, niech ma właściwą sobie cerę i wyraz twarzy, niech się na tle społecznych warunków swej epoki uwypukli, t. j. niech uczniowie nasi poznają nietylko nazwisko i los człowieka, lecz niech wnikną w jego charakter. Tak uplastycznione postaci historyczne staną się ucieleśnieniem, symbolem pewnych sił i pewnych prądów dziejowych. Uczniowie zrozumieją nietylko technikę lecz i psychologję historycznych przeobrażeń, co ze względu na nasz cel ma niezmierną wagę, gdyż i historja spółczesna, to jest polityka, ma także oprócz technicznej i psychologiczną stronę, a nie rozumiejąc psychologji wypadków nie można ocenić ich znaczenia i następstw.

Jednym słowem chodzi mi poprostu o dramatyzowanie historji, chociaż wyraz ten gorszyć może uczonych specjalistów lub pedagogów — pedantów. Sądzę, że zamiast ścisłego wyliczenia co po czym nastąpiło, lub kto po kim nastąpił, barwne i żywe nakreślenie szeregu dramatów dziejowych na tle epok historycznych, dałoby uczniom naszym dokładniejsze wyobrażenie przeszłości, a byłoby stokroć więcej zajmujące. Wyraz „dramat" przestanie nas razić, jeżeli sobie dokładnie zdamy sprawę z ważnej roli, jaką gra w przyswajaniu wiedzy, a zwłaszcza wiedzy historycznej, wyobraźnia. Dziecko bez wyobraźni, to dziecko bez zdolności; umysłowość

bez wyobraźni to umysłowość ciężka, tępa, par excellence konserwatywna. Przewidywać przyszłość lub wniknąć w przeszłość zdolni są tylko ci, którzy czerpiąc materjał i podnietę z wrażeń rzeczywistych, umieją stwarzać w wyobraźni świat odmienny od otaczającego, ten, który minął, lub ten, który nastąpić może.

„Ja tego nie rozumiem", to najczęściej znaczy: „Ja sobie tego wyobrazić nie mogę". Chodzi więc i bardzo chodzi o to, żeby uczniowie nasi zdołali sobie wyobrazić Egipt starożytny, Rzym Cezarów, Włochy w epoce Odrodzenia, Paryż i Francję w czasie rewolucji, a wtedy interesować je zacznie każdy rzeczywisty szczegół, odnoszący. się do tej zmartwychwstającej w ich umyśle przeszłości. Zabytki architektury, sztuki i piśmiennictwa, bronie i narzędzia, pomniki i ruiny zamków dopiero wtedy zaczną do nich mówić językiem wieków, gdy je ożywi wspomnienie wymarłych, spółczesnych im dziejowych postaci. Dla odczucia zaś tego związku między światem ludzkim a warunkami zewnętrznemi jego istnienia, między myślą człowieka, a wytworem jego pracy, między wydarzeniem politycznym, a jego tłem i dekoracją, wreszcie między życiem masy a życiem wybitnej jednostki — owe przedwstępne pogadanki społeczne okażą się cennym komentarzem. Wszystkie analogje i różnice między dawnym a spółczesnym człowiekiem, między starożytnym, a nowożytnym społeczeństwem lub państwem uwydatnią się, jeżeli dziecko będzie miało już pewien zasób konkretnych wyobrażeń o obecnych społecznych zjawiskach i ich wzajemnej zależności. Dzięki tym zestawieniom i przeciwstawieniom zacznie się wytwarzać to, co nazywamy zainteresowaniem historycznym, uczucie, jakie budzi każda rzecz dawna u ludzi, którym ona znaną im przeszłość dziejową przypomina.

Owe zestawienia między teraźniejszością a przeszłością i różnych okresów przeszłości między sobą wytworzą w końcu jako rezultat pojęcie płynności zjawisk historycznych, nauczą patrzeć na społeczeństwa ludzkie jako na podlegające nieustannym przeobrażeniom żywe ustroje, na instytucje, prawa, organizacje państwowe jako na poszcze-

gólne fale historycznego potoku, na stosunki i prądy obecne jako na fazę przejściową między wczorajszą a jutrzejszą dobą.

Wytwórczość ekonomiczna, technika, prawa i zwyczaje, religje i obrządki, wiedza, sztuka, literatura, toczą się w tym wspólnym prądzie, łącznie, w ścisłej między sobą zależności, a raczej stanowiąc tylko różne strony ogólnego dziejowego potoku.

Zrozumienie ścisłej łączności zjawisk społecznych między sobą, oraz ich płynności nada całkiem nowe znaczenie nawet tak suchej rzeczy jak chronologja. Nie o to bowiem chodzić będzie, by mechanicznie spamiętać daną cyfrę lecz o to, by zrozumieć, że fakt, który zdarzył się w XV-ym wieku po Chrystusie, nie mógł się zdarzyć ani dwieście lat wcześniej, ani w dwieście lat później, człowiek, który w pewien określony sposób żył, działał, walczył, myślał lub pisał po wojnach krzyżowych, nie mógł w ten sam sposób żyć i tego samego dokonać, gdyby żył przed wojnami krzyżowemi. Zdolność historycznego myślenia na tym właśnie polega, a jest niezbędnym warunkiem politycznej świadomości, trafnej oceny spółczesnych wydarzeń i prądów.

Ani beznadziejne usiłowanie cofnięcia fali historycznej wstecz lub zahamowania jej biegu, ani też próby ujmowania stosunków ludzkich w gotowe, gieometrycznie odmierzone i nakreślone wedle pseudonaukowych reguł szablony nie będą zatrudniały ludzi, którzy rozumieją, że każde jutro z dnia dzisiejszego jak kłos z ziarna wyrasta i że tylko te siły twórcze i kształtujące, które już w społeczeństwie istnieją, mogą się uzewnętrznić w przyszłym układzie stosunków ludzkich.

W polityce, tak samo jak we wszelkiej pracy ludzkiej, nie można tworzyć czegoś z niczego, lecz trzeba się liczyć z danym materjałem. Nie można też czarodziejskim zaklęciem przeobrażać lub utrwalać istniejącego porządku rzeczy, lecz należy przedewszystkim brać pod uwagę pewną sumę historycznych konieczności i historycz-

nych niemożliwości stanowiących granicę, w obrębie których zamyka się dowolna i świadoma działalność ludzka. Z tego wynika naprzykład, że znając dzisiejszy ekonomiczny, umysłowy i kulturalny poziom naszego ludu, nie będziemy na udziale jego w życiu politycznym budować zbyt śmiałych i daleko sięgających nadziei, ale z drugiej strony rozumiejąc, że obecny jego stan cywilizacyjny jest tylko fazą przejściową, że odmienne warunki życia wytworzą inne typy psychiczne, nie będziemy się lękali następstw tej reformy, tym bardziej, gdy sobie uprzytomnimy, jak szybkie względnie przeobrażenia przechodziły inne grupy i klasy społeczne, oraz jak zawsze i wszędzie bezskutecznemi okazywały się wszelkie próby obrony przywilejów klasowych wobec nieuchronnego, naturalnego procesu demokratyzacji państwowych ustrojów.

Nie mniej ważną reformą nauczania historji jest doprowadzenie jej kursu aż do chwili spółczesnej. Ostatni rok nauki powinien stanowić po prostu wyjaśnienie obecnej historycznej doby, obejmować charakterystykę tych przejść i wydarzeń, których rezultatem jest teraźniejszy układ stosunków politycznych. Systematyczne pomijanie historji ostatniego wieku, a zwłaszcza drugiej połowy zeszłego stulecia, wynikło niewątpliwie z chęci usunięcia polityki z murów szkoły, gdyż istotnie dzieje ostatnich lat dziesiątków wkraczają już w tę dziedzinę, którą przywykliśmy mianem polityki określać. O wewnętrznych, czy zewnętrznych sprawach państw i narodów z czasów Odrodzenia lub francuskiej rewolucji, możemy mówić z niezmąconym naukowym objektywizmem, lecz o sprawach nam bardzo blizkich, o nierozegranych jeszcze konfliktach, nierozstrzygniętych zagadnieniach, mimowoli musimy mówić z pewnego subjektywnego stanowiska, z punktu widzenia tego żywiołu historycznego, którego cząstkę stanowimy, lub tego prądu, którego jesteśmy bezpośrednim dalszym ciągiem. Czy stąd wynika, że lepiej o nich nie mówić wcale? że obawiając się naszym subjektywnym nastrojem zabarwić rozumowe wyjaśnienia, lepiej

zrobimy, gdy oddamy swych uczniów całkowicie pod władzę ich własnego subjektywnego nastroju bez przymieszki nakowego rozumowania i historycznych komentarzy? Czy młodzieniec naprzykład lepiej na tem wyjdzie, gdy nauczyciel historji przemilczy całkowicie powstanie i historyczny rozwój socjalistycznych teorji i socjalistycznych partji nie chcąc się ze swemi sympatjami lub antypatjami zdradzać, a on informując się z prasy perjodycznej na podstawie wyczytanych przechwałek lub potwarzy, ślepego instynktu lub wpływu równie nieuświadomionych kolegów zaciągnie się w szeregi tego lub przeciwnego stronnictwa, którego racja powstania w przeszłości jest dla niego równie zagadkową, jak widoki rozwoju na przyszłość?

Nie znaczy to, abym ostatni rok wykładu historji chciała przeznaczyć na polityczną propagandę w klasie. Bynajmniej. Sądzę, że nauczyciel—o ile tylko zdoła—powinien fakty oświetlać wszechstronnie i przedstawiać rzeczowo, nie zaś tendencyjnie, że ze skrupulatnością uczonego powinien uwydatniać wszystkie rysy historycznego obrazu. Chcę tylko, aby nadmiar obaw i skrupułów nie popychał nas do zrywania ,w świadomości uczniów wszelkiej łączności między wczorajszą, a dzisiejszą dobą, nie zawieszał spółczesnych wypadków w powietrzu, nie pozbawiał ich historycznego tła, a przez to historycznej perspektywy, która redukuje je do naturalnej wielkości i ich proporcjonalne znaczenie uwydatnia.

Ma się rozumieć, że wykład szkolny nie może przedmiotu wyczerpać, może tylko—tak jak w zakresie każdej innej nauki — dać klucz do samodzielnego zdobycia tych wiadomości, których od ucznia życie wymaga, podstawę do czytania ze zrozumieniem odpowiednich książek.

Istotnie skandaliczną jest po prostu ignorancja, w jakiej utrzymujemy naszą młodzież szkolną w kwestji najnowszej historji i polityki bieżącej. Zdarzyło mi się naprzykład, że dorastająca panienka, kończąca nauki ze zdumieniem przyjęła wiadomość, iż Australja ma najbardziej postępową konstytucję, a zdumienie to podzielało jej do-

rosłe rodzeństwo. Dla niej Australja była zawsze jeszcze krajem dzikich ludzi, angielską kolonją karną — a zresztą wielką gieograficzną zagadką.

W tym punkcie wykład historji z wykładem gieografji politycznej powinny się wzajemnie uzupełniać, a nawet poniekąd zlewać w całość.

Gieografja polityczna w ten sposób wykładana, jak dotychczas, jest jedną z najnudniejszych, najmniej potrzebnych i po prostu najniedorzeczniejszych nauk, służących do zamęczania dzieci w szkołach. Określenie granic, obszaru, zaludnienia, podziałów administracyjnych, miast i miasteczek danego kraju, wymienianie liczby mieszkańców tych miast i tym podobnych suchych, bezdusznych szczegółów, obciąża pamięć a nie wzbogaca umysłu żadnym pożytecznym nabytkiem. Wiadomości te są nietylko bez treści i bez znaczenia, ale są nawet bardzo często fałszywe. Weźmy naprzykład taki szczegół jak liczba mieszkańców danego miasta. Czy jest ich sto, czy dwieście tysięcy, to naszych uczniów zupełnie słusznie nic a nic nie obchodzi. Uczą się dlatego, że boją się omylić przy egzaminie, ale po egzaminie napewno zapomną i to nie będzie żadną szkodą, gdyż w większości wypadków, zanim znowu po raz wtóry miasto owe zwróci ich uwagę, cyfra jego mieszkańców zmieni się. O ileż dokładniejsze mieliby pojęcie o rzeczywistości, gdyby zamiast szeregu tego rodzaju liczb, wyjaśniono im warunki wzrostu i rozwoju miast, zaznaczając, czy to, o którym mowa, znajduje się w pomyślnych czy nieprzyjaznych okolicznościach.

Jeżeli ja dziś mam przybliżone pojęcie o ludności europejskich stolic, a choćby i samej Warszawy, to przecież nie dla tego, lecz pomimo to, że mnie o tem uczono w gieografji. Już w czasie mego pobytu na pensji między liczbą podaną w podręcznikach, a wynikłą ze spisu jednodniowego była jakaś bagatelna różnica paru setek tysięcy, a od tej pory przybyło znowuż jakieś kilka setek tysięcy. Na cóż mi się więc zdała nabyta wówczas wiadomość? Ani to było zajmujące, ani pożyteczne. Gdyby mi zamiast

tego mówiono o szybkim wzroście Warszawy zależnym od jej położenia handlowego i rozwoju przemysłowego kraju, o stałej emigracji ludności wiejskiej do ognisk ruchu handlowego i przemysłowego i t. p., nie wiedziałabym wprawdzie gołej cyfry, ale interesowałabym się podawaną w pismach statystyką ludności i umiałabym ją komentować.

W myśl tego, co powiedziałam, należałoby nauczanie gieografji politycznej gruntownie zreformować, uczynić z niej obraz obecnego stanu krajów i ludów w nich mieszkających, niby kinematograficzne zdjęcie obecnej chwili historycznej. Zamiast suchego wyliczania jednostek administracyjnych, należałoby scharakteryzować ustrój polityczny i gospodarczy danego kraju, akcentując właściwe mu rysy odrębne, podać jego portret a nie paszportowy rysopis — to, co o nim powiedzieć może inteligientny podróżnik, który kraj zwiedza, a nie tylko to, co w księgach pocztowych znaleźć można.

Gieografja polityczna mieści się, że tak powiem, na linji przecięcia gieografji fizycznej i historji. Stać się może ona pouczającą i zajmującą zarazem, gdy się w niej zarówno stronę historyczną jak i przyrodniczą uwzględnia. Wszystkie szczegółowe fakty i dane powinny być przedstawione, jako następstwa pewnych przyczyn albo raczej kombinacji przyczyn t. j. warunków przyrodzonych, oraz historycznych wydarzeń. Już mówiąc o granicach danego państwa — naprzykład—należy wyjaśnić, czy granice polityczne odpowiadają etnograficznym, a jeśli tak nie jest, czy różnice między niemi wynikły z podbojów czy z emigracji, czy odrębności narodowe zacierają się, czy wzmagają i jaki to może mieć związek z kulturą danego odłamka narodowości, jego przeszłością, jego położeniem materjalnym, zawarunkowanym w znacznej mierze przyrodą jego rodzinnej ziemi i t. d.

Człowiek tą metodą przygotowany do zrozumienia chwili obecnej, t. j. tej cząstki dziejów, w którą wplecione jest jego własne życie, znajdzie dla swego umysłu dużo pożywnego pokarmu nawet tam, gdzie dla niewyszkolonego

umysłu istnieje tylko jałowa sieczka—mianowicie w dziennikach politycznych. Na razie pomijam okoliczność, że w dziennikach mogą się mieścić piękne fejletony, programowe artykuły, z talentem pisane rozprawy o aktualnych kwestjach społecznych, a biorę tylko pod uwagę to, co stanowi ich treść główną i ich rację bytu *jako pism codziennych* t. j. szybkie informacje, zatym telegramy, wiadomości bieżące, kronika faktów. Każda taka dziennikarska notatka może posiadać wartość dla tego, kto ją umie z jakąś przemyślaną całością zjawisk powiązać. Tak jak każdy fakt z prywatnego życia ludzi może być dla kogoś ploteczką, a dla kogoś innego „dokumentem ludzkim", tak i każda wiadomość dziennikarska może być dla jednego czczą polityczną nowinką, dla drugiego mieć znaczenie faktu historycznego, symptomatu dziejowych przeobrażeń. Jakie imię i nazwisko, wiek i fizjognomję ma nowy król norweski, to mnie wprawdzie bardzo mało obchodzi, ale dzieje jego wstąpienia na tron i utworzenia się tego nowego tronu, są pewnego rodzaju historyczną osobliwością, ciekawym przyczynkiem do psychologji dwuch narodów i psychologji chwili historycznej. Fakt rozpędzenia parlamentu w Budapeszcie jest dla powierzchownego czytelnika aktualną sensacyjką i to nie najefektowniejszą ze wszystkich, ale w zestawieniu z poprzedzającemi i spółczesnemi, z obecnym wzmożeniem się reakcji w Rosji, ze stanem umysłów w Królestwie i Galicji, z głębokiemi wstrząśnieniami, na jakie patrzymy już od dwuch lat—staje się czymś bardzo doniosłym i każe przewidywać poważne następstwa. Otóż właśnie polityka codzienna gazeciarska zaczyna wogóle dopiero wtedy mieć jakiś sens, jeżeli się rysuje na tle ogólnej znajomości społeczno-politycznych stosunków.

Tylko wtedy i tylko dla tego mogą mnie interesować wieści o wydarzeniach zaszłych o setki mil od mego miejsca zamieszkania, jeżeli pojmuję i odczuwam ich łączność, związek i analogję z tym, na co patrzę i z czym się zżyłam.

Jednakże przedewszystkim trzeba znać i rozumieć te warunki, w których się żyje, to społeczeństwo, którego się jest cząstką, i dla tego obok teoretycznych wykładów, równolegle iść muszą ciągle osobiste możliwie samodzielne obserwacje. Nietylko z drugiej ręki czerpać musi młodzież wiadomości o tym, co się działo lub dzieje, lecz osobiście patrzeć na to, jak się to w życiu odbywa. Powinna więc zaznajamiać się z położeniem, warunkami życia i pracy, stanem umysłowym i moralnym różnych warstw ludności, z techniką różnych prac i zawodów ludzkich. Z pobytu na wsi korzystać naprzykład dla poznania gospodarstwa rolnego, jego zależności od warunków przyrodzonych, technicznych, ekonomicznych a nawet politycznych. Wyrazy takie jak przemysł, rolnictwo, przestaną być wtedy abstrakcyjnemi, naukowemi terminami a staną się czymś konkretnym i rzeczywistym.

Tam, gdzie istnieje życie publiczne, nie powinno się od niego szczelnie młodzieży odgradzać, jako od czegoś, co istnieje nie dla niej, choć naturalnie nie można się na to zgodzić, aby istoty nie pełnoletnie grały w nim rolę czynną i decydującą. Na galerjach izb parlamentarnych lub sal zgromadzeń, chętnie rezerwowałabym miejsca dla uważnych słuchaczy niedorosłych, nie dla tego, żeby krzykami „hańba!" lub „na hak!" przerywali tok rozpraw, lecz dlatego, żeby się uczyli, jak sprawy publiczne omawiać należy, lub jak nie należy. Byłoby moim zdaniem, nawet rzeczą bardzo pożądaną urządzanie dla młodzieży odczytów i pogadanek o aktualnych politycznych kwestjach dla pogłębienia tego zainteresowania, jakie one budzą i obrócenia go na korzyść wszechstronnego rozwoju umysłowego.

W obrębie zaś ich własnego szkolnego świata, nietylko pozwalałabym na stwarzanie minjatury życia politycznego, lecz nawet jak najgorliwiej zachęcałabym do tego. Niech młodzież tworzy własne stowarzyszenia i organizacje, niech w nich radzi, głosuje, uchwala, tylko niech to nie będzie niewolnicze małpowanie dyskusji dorosłych

i powtarzanie pacierza za panią matką. Niechaj więc przedewszystkim radzi o tym, o czym może decydować, i niech się czuje zobowiązaną swoje decyzje wykonywać. Niech nie roztrząsa już w piątej klasie gimnazjalnej kwestji unarodowienia ziemi lub zamienienia cesarstwa chińskiego na republikę federacyjną, lecz niechaj wspólnemi siłami organizuje i prowadzi bibljoteki uczniowskie, związki wzajemnej pomocy, kluby artystyczne, literackie, lub sportowe, zbiorowe wycieczki piesze i t. p. Nie znaczy to, abym nie rozumiała, że nawet dla bardzo młodych umysłów, kwestja unarodowienia ziemi lub republiki federacyjnej w Chinach może i powinna być zajmującą i ciekawą, lecz dlatego, że nie wierzę, aby bardzo młody umysł mógł na ten temat coś własnego mówić, nie zaś powtarzać, że będąc w piątej i szóstej klasie nie można czynnie na tak ważną reformę wpłynąć, a rozprawianie o czymś, z czego się żadnych praktycznych nie może wyciągnąć konsekwencji, wytwarza nałóg jałowej i pustej językowej gimnastyki, młócenia słomy i ogłuszania się dźwiękami własnych frazesów. Stworzyć własną szkolną republikę, a w niej ład sprawność, ruch i życie obok harmonji; umieć uchwałom większości zapewnić powagę, a mniejszości nie majoryzować; spożytkować wybitnie uzdolnione jednostki i ocenić je, a nie oddawać się pod ich despotyczną komendę; zbiorową swą siłę spożytkować dla osłony słabszych przed krzywdą, systematycznie i planowo oddziaływać na wytworzenie się uczciwej a tolerancyjnej koleżeńskiej opinji —oto co powinna robić młodzież dla przygotowania się do życia publicznego.

Jaką powinna być w tym wszystkim rola wychowawców? analogicznie do roli młodzieży w życiu publicznym dorosłych—bierna nie czynna. W republice uczniowskiej nie powinni oni zajmować stanowiska policji. Dla uczniów nauczyciele niechaj będą pożytecznemi sprzymierzeńcami; neutralni, póki nikt ich pomocy nie potrzebuje, lecz chętnie udzielający rady i poparcia, ilekroć o to poproszą, i ilekroć z ich własnego punktu widzenia jestto godziwe i słu-

szne. W organizacjach uczniowskich nigdy wychowawcy nie powinni być członkami (chyba honorowemi), nie mogą bowiem ani swoją władzą niezależności tych organizacji krępować, ani też ich władzy się poddawać. Istnienie takich organizacji może zresztą ogromnie ułatwić praktyczne zadania szkoły i oczyścić jej moralną atmosferę. Zważywszy, że pewna część przewinień i wybryków poskramiana byłaby przez młodzież samą, zniknęłoby z horyzontu życia szkolnego wiele takich konfliktów, których w sposób istotnie pedagogiczny załatwić nie można. Już to naprzykład wszelkie zatargi między uczniami musiałyby być załatwiane w zamkniętym koleżeńskim kole, a nigdy nie byłyby przedmiotem skarg, śledztw, badań. Możność porozumiewania się z wybraną przez kolegów delegacją uczniowską zamiast z każdym z uczniów osobno stałaby się i dla rad pedagogicznych pewnym ułatwieniem przy unormowaniu życia szkolnego. Jeden z doświadczonych pedagogów zauważył, że przez pozyskanie wpływu na najpopularniejszego wśród kolegów ucznia, zdobywa się wpływ na całą klasę. Odkrycie to nieraz zapewne potwierdziłaby praktyka życia szkolnego, gdybyśmy się indywidualności uczniów rozwinąć i zamanifestować pozwolili. Młodzież przez własny, samodzielny wybór wysuwałaby na czoło swych organizacji te jednostki, któreby jej zaufanie zdobyły. Wybór mógłby nieraz być chybiony — to prawda, ale z jednej strony rzucałby światło na kierunek usposobienia większości, z drugiej wskazywałby radom pedagogicznym osobniki, które najgruntowniej poznać i najtroskliwiej wychowywać należy. Prawdopodobnie najczęściej byłyby to typy niezbyt podatne, ale bardzo obiecujące, bujne indywidualności, nad któremi pracować trudno, ale warto. Czasem byłyby to bardzo dodatnie jednostki, dzielni mali ludzie, cenni sprzymierzeńcy dorosłych w dziele wychowania.

Mówi się dużo o samouctwie w szkole i mówi się słusznie. Możnaby jeszcze mówić o wzajemnym nauczaniu; związki wzajemnej pomocy w nauce uważałabym za

bardzo pożądane. Jeżeli jednak jest ważną rzeczą, by młody umysł przywykł do samodzielnego zdobywania wiedzy, to równie ważną jest, by młody charakter przywykł do pracy nad samym sobą, a do tego bujne i zorganizowane życie koleżeńskie dostarczyłoby dużo pola. Podnietą do pracy tej byłaby już nie obawa kar i cenzur, lecz samodzielne skonstatowanie wartości pewnych zalet, poczucie odpowiedzialności osobistej nie wobec władzy, lecz wobec zbiorowej całości, której się jest solidarnym członkiem. Wybitniejsze, większą samodzielnością i inicjatywą obdarzone jednostki, nie poprzestając na pracy nad sobą, usiłowałyby oddziaływać na drugich, ćwicząc w sobie właśnie tę energją czynną i rozlewną, która jest tak pożądaną w życiu publicznym. Mniej niezależne i silne w każdym razie w życiu koleżeńskich organizacji znalazłyby też pole do ćwiczenia swej woli, a mniej czułyby się przygniecione i unicestwione przez kierowników kolegów, w którychby miały bądź co bądź pewne oparcie, niż dziś przez władzę szkolną, która ich całkowicie w ręku trzyma, w życiu szkolnym, składającym się wyłącznie z czynności nakazanych lub zabronionych, a nie pozostawiającym żadnego pola dla inicjatywy własnej. Zresztą im szerzej i wszechstronniej rozwinęłoby się życie koleżeńskie, tym więcej dałoby pola do rozwinięcia się i wyćwiczenia wszelkim rodzajom wyższości. Dzisiaj zdolni uczniowie stanowią jedyną arystokrację szkolną, budzą podziw i szacunek kolegów, gdyż tylko piątkami zabłysnąć i imponować można. Z czasem młodzież nauczy się cenić i wyróżniać z pośród siebie najlepszego mówcę, najtaktowniejszego przewodniczącego, najsystematyczniejszego bibljotekarza, najwytrwalszego piechura, najzręczniejszego i najodważniejszego gimnastyka, a przedewszystkim najrzetelniejszy i najpewniejszy w stosunkach koleżeńskich charakter, ten, któremu ufać, na którym zawsze polegać można.

Prócz zdolności w życiupublicznym niezbędnych, zdobywałaby młodzież zawczasu pewien zasób doświadczenia i umiejętności korzystania z doświadczeń, dojrzałość, któ-

rej nie da nigdy żadna teorja z wykładów czy książek czerpana lecz tylko, jedynie i wyłącznie praktyka życiowa.

Kształcąc się w ten sposób przez życie dla życia, przez stosunki koleżeńskie dla stosunków społecznych, młode pokolenia już wstępując na arenę polityczną stanowiłyby całkiem inny żywioł, niż pokolenia dawniejsze, nie rozproszkowaną, bezkształtną masę, lecz zbiór zorganizowanych a świadomych indywidualności.

Wszystko to zapewne nie obejmuje jeszcze całości reform pożądanych w systemach i programach szkolnych. Można niewątpliwie wprowadzić do planu nauk różne nowości: ekonomię polityczną, prawoznawstwo czy cokolwiek innego. Można jednak i na tym poprzestając resztę pozostawić studjom uniwersyteckim, lub samokształceniu.

Nie o to przecież chodzi, by uczeń wyniósł ze szkoły największy ładunek szumnie zaetykietowanych wiadomości, lecz by z niej wychodząc przedstawiał pewien wyższy typ umysłowy i moralny, wszechstronnie rozbudzoną i zdolną do wszechstronnego rozwoju jednostkę.

Iza Moszczeńska.

O wykładzie języka polskiego.

(Dokończenie).

A teraz jeszcze kilka uwag metodycznych, co do samego sposobu uczenia czytania i wierszy.

Do najnieznośniejszych rzeczy zarówno dla nauczyciela, jak dla klasy należy monotonna senna nuta w czytaniu, z zacinaniem się, pochrząkiwaniem i jęczeniem.

Czy podobna wymagać od dzieci, aby usypiane tak doskonale, nie traciły rzeźkości i świeżości umysłu? Na lekcji dobrego nauczyciela takie środki nasenne muszą być wykluczone.

Dlatego też małym zwłaszcza dzieciom czyta on od czasu do czasu powiastkę, a wiersz zawsze sam, wolno, wyraźnie, głosem naturalnym i żywym.

O ile są to maleństwa, które zaledwie ukończyły elementarz, dobrze jest urządzić *czytania chóralne.* Nauczyciel wtedy ma obowiązki, zbliżone do prowadzącego chóry: musi uważać, aby wszystkie dzieci zaczynały jednocześnie i czytały równo, półgłosem, nie przekrzykując się wzajemnie, a tak czysto, by każdy wyraz doskonale słychać było. Takie czytanie dzieci lubią i doprowadza ono do wprawy prędko, broniąc od narowów, o których wyżej mówiliśmy.

Uczniowie biegle czytający mają zazwyczaj dwie wady poza monotonnością 1) zbytnio się spieszą, nie uważają na znaki przestankowe, 2) cicho kończą.

Lekarstwem na pierwszy narów jest wymawianie bardzo wyraźne wszystkich, a zwłaszcza końcowych spółgłosek w wyrazach. Co zaś do cichego kończenia zdań, trzeba dzieciom zwrócić uwagę na to, że ich tony wyższe są głośniejsze, niższe zaś cichsze i dlatego należy do końca zdania utrzymywać głos na tonach średnich, nie zniżając ich zbytnio.

Najgorsze może z wszystkiego jest to, że dzieci często bardzo czytają bezmyślnie, choć pozornie zupełnie logicznie, nie pytają o znaczenie wyrazów niezrozumiałych i nie zdają sobie sprawy z całości. To ostatnie wyrabiać trzeba 1) za pomocą pytań stawianych kolejno małym dzieciom tak, aby z odpowiedzi złożyło sią opowiadanie, 2) rozkładu powiastki na poszczególne *okresy myślowe*. (Patrz II zbiorek Sempołowskiej i Unszlichtówny). W klasie robiony taki rozkład zainteresowywa wszystkich—każdy stara się coś opowiedzieć. Aby ostatecznie pobudzić umysły bierne i leniwe, każemy powtarzać plan najpierw z książką w ręku, a potym na pamięć. Staje się on przewodnią nicią przy opowiadaniu, o którego poprawność i łatwość dbać trzeba nadzwyczajnie. Dlatego też dobrze jest plany dawać do pisania i to na lekcji zaraz po powtórzeniu na pamięć przez jednego ucznia. Tym sposobem ćwiczy się uwaga i sprawność umysłowa.

O wyrobienie tych samych zalet idzie, gdy uczymy dzieci na lekcji wierszy. Nauczyciel je odczytuje, daje wszechstronne wyjaśnienia, czyta z uczniami razem i wreszcie każe jednemu na pamięć powtarzać. Oczywiście z początku powtórzenie idzie opornie—dzieci jednak obdarzone lepszą pamięcią uczą się wierszy na lekcji z łatwością i powtarzają je tylko w domu.

Aby doprowadzić uczniów do łatwości we władaniu mową zarówno w słowie, jak na piśmie, niezbędne są *ćwiczenia piśmienne*. W nich utrwala się to, co się zdobyło

w ustnej pogawędce i opowiadaniu, w nich uczy się ważyć słowa i piękniej je układać, staranniej dobierać, w nich wreszcie stwierdza i wykazuje wiadomości z dziedziny gramatyki i ortografji.

Na to wszystko jednak trzeba, aby ćwiczenia były niezbyt trudne i doskonale przygotowane.

Zadając temat, przechodzący siły uczniów, po pierwsze ich unieszczęśliwiamy, a powtóre siebie — niema bowiem cięższej i mniej owocnej pracy nad poprawianie ćwiczeń źle napisanych: cięższej, bo oczywiście narażającej na szwank nerwy w obec ciągłych błędów, mnie owocnej, bo dzieciom w masie poprawek trudno się zorjentować, trudno znaczenie ich zrozumieć i spamiętać.

Ideałem pedagogicznym byłoby, gdyby dziecko napisało bez zarzutu ćwiczenie, w każdym razie powinno je napisać nieźle.

Wypadki tak często zdarzające się w szkołach, że większość uczniów w klasie ma pałki i dwójki świadczy jedynie na niekorzyść nauczyciela. Oczywiście gdy się ma do czynienia nie z jednostką, lecz jak u nas często z tłumem—z 50, lub 60 uczniami, trudno się zastosować do każdego, wszakże większość powinna czuć się na siłach do sprostania zadaniu—co najwyżej 2% do 5% może być poniżej normy średniej. Byłoby bardzo dobrze, aby nauczyciele przejęli się tą zasadą, żeby przeglądając kajety, obwiniali *siebie*, nie dzieci, żeby ćwiczenie na ogół źle napisane powstrzymywało ich w zapędach zadawania tym trudniejszych, orjentowało ich w sytuacji i nie wywoływało owych przygnębiających, lub rozśmieszających burz i morałów nieprzydatnych na nic i niesprawiedliwych.

Chcąc wszechstronnie omówić przygotowywanie ćwiczeń, rozpocznijmy od najpierwszych i najłatwiejszych. Powinny one zaczynać się dość wcześnie, *w II roku nauczania*, w klasie wstępnej t. j. wtedy, gdy dziecko umie już mniej więcej napisać to, co mówi.

Pierwsze te ćwiczenia natrafiają na największe trudności ze strony ortografji i dzielenia mowy na zdania.

Pod względem treści powinny być bardzo proste.

Można więc dawać *piśmienne* wytłumaczenia słów, mniej znanych i naturalnie pierwej ustnie objaśnionych, przyczym zwracać należy uwagę na to, by dziecko pisało zdaniami całemi, w którychby nie brakło podmiotu i orzeczenia (ewentualnie łącznika). Przy takim najprostszym ćwiczeniu tłumaczymy użycie kropki, dwukropka i przecinka.

Przedewszystkim wypisujemy: „Wytłumaczenie słów“ —następuje wyliczenie, a więc dziecko obznajmia się z dwukropkiem i przecinkiem. Dalej uczy się, że każdy wyraz należy objaśnić w osobnym zdaniu, po którym kładzie się kropka i pisze duża litera.

Ponieważ w początkach nauczania często prowadzimy z dziećmi pogadanki, łącząc je z nauką języka, więc najodpowiedniejszemi są *ćwiczenia, streszczające te pogadanki.* Wzory znajdziemy w Ćwiczeniach stylistycznych Boguckiej, Dzierżanowskiej, Warnkówny, choć materjał jest tam niezbyt obfity, w stosunku do wielkości książki, bo mało w nim rozmaitości. Dobre są pierwsze ćwiczenia: Kim jesteś? Rodzina. Miejsce rodzinne, Rok, Barwy, Sześcian i t. p. Pytania nietylko ułatwiają odpowiedzi, ale rozdzielają materjał na poszczególne zdania. Jeśli dziecko pamięta, że po każdym kładzie się kropka jeżeli uprzedzimy możliwe błędy ortograficzne, z góry pytając i tłumacząc, jak trzeba napisać wyrazy trudniejsze, to ćwiczenie może być zupełnie dobre.

Obrazki, które tak ważną rolę odgrywają w pogadankach niemniej pożyteczne są, gdy idzie o ćwiczenia. *Omówienie piśmienne treści obrazka* ma tę dobrą stronę, że dziecko, które jeszcze nie umie abstrahować i łatwo zapomina, co pisać, ma treść ćwiczenia przed oczyma.

Z czasem obrazek usunąć można dla wyćwiczenia pamięci, co zarazem będzie stopniowaniem trudności.

Jak zaznaczyliśmy wyżej, do najważniejszych rzeczy na lekcjach języka należy nauczenie dzieci płynnego opowiadania. Równoległą, a niemniej cenną zdobyczą jest

wyrobienie łatwości pisania, do której dochodzi się przez ćwiczenia piśmienne. *Streszczenia powiastek i wierszyków* powinny stanowić często i długo ich temat.

Przygotowywa się je podobnie, jak opowiadanie ustne t. j. wyjaśniwszy wyrazy trudniejsze, oraz myśl przewodnią, robi się na lekcji plan, o którym wyżej mówiliśmy. Plan taki uczniowie powtarzają na pamięć, a wreszcie piszą, co stanowi bardzo dobre ćwiczenie na lekcji. Potym opowiadanie można zrobić ustnie, lub piśmiennie na tej samej lekcji, albo na następnej, zależnie od materjału.

Po napisaniu kilku planów, byle nie za długich i nie za trudnych dzieci dochodzą do ogromnej wprawy i wtedy, zrobiwszy plan ustnie, można im zadać opowiadanie.

Streszczenia bez planu, zrobionego czy to ustnie, czy piśmiennie, wskazującego choćby najważniejsze punkty, nie należałoby dawać wcale.

Jeżeli treść jest tak bagatelna, że nie nastręcza dziecku żadnych trudności, to szkoda czasu na pisanie, jeżeli zaś pewne trudności są w układzie myśli, należy je uprzedzić, tymbardziej, że przyzwyczajamy umysł do najważniejszej bodaj czynności — porządnego układania materjału myślowego.

Nie narzucałabym natomiast wcale planu w ćwiczeniach, w których dziecko samo ma się wypowiedzieć.

Obok bardzo systematycznych streszczeń, pogadanek, powiastek i wierszyków ćwiczenia takie są konieczne, aby się umysł dziecięcy nie zrutynizował, a pisanie ćwiczeń nie stało się sztuczką.

„Wychodzę z założenia opartego na doświadczeniu— pisze p. Krasnowolski we wstępie do „Materjałów, planów i wzorów do ćwiczeń stylistycznych",—że od ucznia wogóle wymagać nie można *samodzielnego myślenia*, że zatym do każdego wypracowania trzeba mu dać obfity materjał, należycie uporządkowany, jego zaś zadaniem będzie tylko przyobleczenie tej treści w formę słowa".

Pan K. przeznaczył II tom swej pracy na kl. V i VI i opracował wszystkie tematy w myśl swej zasady; czyżby

naprawdę był przekonany, że nawet młodzież klas wyższych nie jest zupełnie zdolna do samodzielnego myślenia? W roku zeszłym niejednokrotnie w czasie dyskusji z naszą dzielną młodzieżą miałam sposobność i nie ja jedna stwierdzić, że jest zupełnie odwrotnie, że umie ona myśleć, i logicznie argumentować. Przypuśćmy jednak, że pan K. sądzi o tym inaczej, to czy pochwala on system szkolny, który doprowadza do zupełnej bierności umysłowej?

Co do mnie sądzę, *że budzenie samodzielnego myślenia jest pierwszorzędnym celem nauczania* i nie będę się zachwycała choćby najporządniej napisanym ćwiczeniem dorastającego młodzieńca, jeśli tylko styl będzie jego zasługą, a nawet sposób ujęcia treści zostanie narzucony przez nauczyciela.

Nietylko o formę idzie w ćwiczeniach, lecz i o to, by uczeń nauczył się wypowiadać w nich swe poglądy i uczucia

W Ameryce zadają bardzo często takie ćwiczenia, których celem poznanie charakteru i upodobań ucznia. Oto kilka takich tematów:

Jaką zabawę lubisz najbardziej? Która pora roku najwięcej ci się podoba? Komu i jaką chciałbyś zrobić niespodziankę na gwiazdkę? Jaki jest twój stosunek do służących? Która z książek przeczytanych najładniejszą ci się wydała? Kogo z bohaterów narodowych uważasz za największego? Jaki jest według ciebie ideał przyjaciela? Jakim chciałbyś być człowiekiem? Jaki zawód obierzesz?

Oczywiście wzięliśmy tu tematy od najłatwiejszych na klasę I do bardzo poważnych — możnaby ich mnóstwo wymyślić, zależnie od tego, co chcemy w dziecku rozwinąć.

Pod względem formalnym ćwiczenie takie może być listem, lub kartką z pamiętnika, przyczym nauczyciel musi dać odnośne wskazówki. Naturalnie idzie tu przede wszystkim o sprawy natury etycznej, tak ważne w całości wychowania. Nie ulega zaś kwestji, że te właśnie sprawy bardziej, niż cokolwiekbądź powinny być treścią lekcji języka ojczystego, tych lekcji, które pragnęlibyśmy utrwa-

lić w pamięci dziecka, jako najpiękniejsze, aby promieniejąca z nich miłość tego, co swoje, łączyła się przez kojarzenia myślowe z czcią dla wszystkiego, co czyste, wzniosłe i szlachetne.

W ćwiczeniach, o których mowa jest wszakże pewna trudność natury psychologicznej do zwalczenia.

Oczywiście staną się one zarówno dla nauczyciela, jak dla ucznia wtedy tylko wartościowemi, jeśli będą zupełnie szczere. Mogą natomiast spaczyć charakter pochlebstwem, jeśli uczeń napisze to, co, jak wnioskuje, podoba się nauczycielowi.

Jakkolwiek dzieci w wieku szkolnym miały już czas nabrać pewnej obłudy i skrytości, którą mniej więcej w życiu wszyscy się rządzimy, naogół jednak szczerość jest w nich jeszcze możliwa, co więcej dzieci czują nieraz potrzebę wypowiedzenia się, tylko że my zazwyczaj gasimy ją, nieumiejętnie biorąc się do rzeczy. Brak nam zrozumienia tych maleństw naiwnych, prostych, często więcej czujących, niż przypuszczamy; brak nam dla nich pobłażliwości, brak uszanowania dla ich spraw, pozornie drobnych, lecz bynajmniej nie błahych, jeśli się weźmie pod uwagę natężenie uczuć małego człowieka.

To jedna przyczyna nieszczerości dzieci.

Druga — to nasza zaborczość: chcielibyśmy koniecznie młode pokolenie urobić na własny obraz i podobieństwo, uważamy się wobec nich za bezwarunkowy autorytet we wszelkich kwestjach, a nadewszystko etycznych i wogóle duchowych, gdyż jeśli nawet samokrytycyzm każe nam przyznać, że nie zawsze postępujemy wzorowo, to jednak jesteśmy przekonani, że znamy normy i wiemy, czego nauczać dzieci. I otóż one właśnie wiedzą, że wolno im tylko naśladować starszych, mieć te, co oni zasady i upodobania. Często też na inne zdobyć się nie mogą. Jeśli jednak indywidualizm nie został zabity, co ma robić dziecko, które się czuje innym, niż otoczenie?

Ma ono broń straszną dla wychowawcy, tylko najczęściej przez tegoż niepostrzeganą — wielkie milczenie duszy wobec pozornego poddawania się wpływom starszych. Iluż ta broń ocaliła nam gienjuszów! Nieraz jednak jej zawdzięczamy wypaczenie charakteru.

Nie stawiając sobie jako cel urobienia uczniów według swego ideału, lub idealiku, nauczyciel powinien się starać zrozumieć dziecko i pomóc mu w indywidualnym rozwoju— dlatego musi się starać o zaufanie młodzieży. Kwestji tej możnaby osobne studjum poświęcić – my wracamy do swego przedmiotu.

Chcąc otrzymać możliwie szczere odpowiedzi, nie trzeba ich podsuwać przy zadawaniu ćwiczenia i wyjawiać swego stanowiska; powtóre należy bezwarunkowo usunąć stopnie, a przy oddawaniu ćwiczeń i krytykowaniu ich zająć stanowisko możliwie bezstronne i tolerancyjne.

Dzieci, przekonawszy się o tym, że się ma szacunek dla ich zdania, a uznając je za niesłuszne, *polemizuje się z niemi a nie ośmiesza ich z góry*, nabiorą śmiałości do wypowiadania się—nauczą się szukać własnego sądu o rzeczy w swej duszy, a oto właśnie wychowawcy iść powinno. *Niechże zaznaczy swą niechęć do szablonów.*

O indywidualne też uczucia i indywidualnie wzięte obrazy chodzić powinno przy innego jeszcze rodzaju ćwiczeniach, mianowicie przy *opisach estetycznych przyrody* (od klasy II).

Dawne nasze „Wypisy" szkolne przepełnione są schematycznemi opisami naprzykład pór roku, a młodzież wzór z nich bierze do równie schematycznych ćwiczeń. Dziecko pisze więc, parę razy w ciągu siedmiolecia szkolnego w różnych językach, że na wiosnę wszystko budzi się do życia, jest jednak ogromnie dalekie od odczuwania w całej pełni treści tego zdania, bo nigdy wiosną na wsi nie było i faktycznie życia przyrody nie widzi i nie rozumie. A przecież i ono odczuwa radość

życia, gdy ciepłe promienie przedrą się do jego miejskiej nory mieszkaniowej, a w Ogrodzie Saskim bażki uścielą chodniki; niechże wypowie to, co czuje, i zamiast opisywać, jak fijołek wychyla główkę z trawy, powie, jak to przyjemnie dostać, albo kupić bukiecik, choćby białych rumianków, lub pobiec gdzieś za miasto i narwać ordynarnych żółtych mleczów.

Kształcenie estetyczne jest bardzo ważnym czynnikiem wychowawczym, lecz musi się ono opierać na uczuciach rzeczywiście przeżytych, obrazach naprawdę zaobserwowanych. Wszak mamy przyzwyczajać dzieci do oceny utworów literackich, a w tej ocenie świeżość obrazów i szczerość uczuć stanowią normę krytyczną.

Należy wcześnie zwracać uwagę młodzieży, że pewne wyrażenia w mowie wycierają się jak pieniądz, często i długo używany, że obowiązkiem naszym jest wzbogacać narodową mennicę, a nietylko czerpać z pełnego. Takie uwagi wpłyną z jednej strony na wyrobienie naprawdę jakiegoś „stylu", przynajmniej u jednostek zdolniejszych, z drugiej przygotują ogół do zrozumienia piękności najnowszej literatury, której zasługi dla języka zapoznają nieraz bardzo poważni krytycy.

Obok zmysłu estetycznego należy budzić fantazję młodzieży i w tym celu dawać *tematy, bardzo luźno określające treść opowiadania* (od klasy III-ej) naprzykład Wieczór wigilijny, — Dobry kolega, — Prawdziwa miłość bliźniego, —Wesołe zdarzenie i t. p. I tu nauczyciel mówi jak najmniej przy zadawaniu, do którego przygotowaniem jest jakaś czytanka, coby pchnęła fantazję. Tak np. w Roku czytania jest bardzo ładne, na pół fantastyczne opowiadanie o tym, jak sieroty spędzają dzień wigilijny. Niezmiernie pobudza fantazję, jeśli zaczętą powiastkę nauczyciel urywa i każe ją kończyć uczniowi.

Goethe w swej autobiografji opowiada, że matka, która mu śliczne bajki opowiadała, częstokroć używała tego sposobu zaostrzenia ciekawości i pobudzenia fantazji syna. Zapewne nie każde dziecko będzie równie zadowo

lone z nieskończonej powiastki. Są umysły tak bierne i leniwe, że nic wysnuć z siebie nie potrafią, ale ogół zaciekawia się i prześciga w pomysłach. Zaczynać trzeba naturalnie od bardzo małych rzeczy.

„W ogrodzie koło domu rosły drzewa piękne i rozłożyste, a w ich gęstwinie ptaszki usłały gniazdko. Zły Józio strzelał do nich z łuku. Co się dalej stało?

Powiastkę tę miały ustnie dopełnić dzieci w II-gim roku nauczania. Jedno powiedziało, że mama nadeszła i Józio dostał w skórę; drugie, że Bóg skarał go uderzeniem piorunu; trzecie, że ptaki spłoszone opuściły gniazdo, na drzewie rozgościły się gąsienice i w jesieni Józio nie miał jabłek. Obraz skrwawionego pisklęcia podsunęła nauczycielka — dzieci (sami zresztą chłopcy) zajęte były tylko obmyślaniem kary dla okrutnika.

Dalej idąc możemy rozsnuwać obrazy, mniej zwykłe, nawet fantastyczne, licząc się zresztą z indywidualnością uczniów.

Jednocześnie z fantazją i poczuciem piękna kształcić musimy ścisłość i logiczne myślenie.

Pod tym względem obok streszczeń w dalszym nauczaniu służy nam opis ścisły, charakterystyka i rozprawa.

Opis ścisły zaczynamy od klasy III, jeśli doń nie zaliczać streszczeń pogadanek, które stosujemy od początku nauczania. Wymaga on obszernego wykładu przedwstępnego, w którym uczymy o cechach przedmiotów istotnych i przypadkowych, zwracamy uwagę na to, że istotne trudniej znaleźć, że jednak na nich opieramy dokładne pojęcie o rzeczy (Patrz: Stylistyka Weychertówny).

Mówimy dalej o różnicy między opisem i opowiadaniem, więc o przestrzeni i czasie, a dziw, jak pojęcia te zda się bardzo głębokie, łatwo chwytają umysły dziecięce, jak się niemi zainteresowują, jak spieszą z przykładami i zadają pytania. Jest to jedna z najmilszych pogawędek. Na jej podstawie już na drugiej lekcji opracowujemy dokładny plan opisu ścisłego, biorąc przedmiot, dobrze znany np. stół, dom, w którym mieszkamy, ptaka (pojęcia ogól-

ne) psa ulubionego i t. p. Nie przebaczamy tu żadnej niedokładności, *nie znosimy ogólników*, zmuszamy umysł dziecka do drobiazgowej systematyczności, na którą z trudnością zdobywają się zwłaszcza dziewczynki.

Charakterystyki i *rozprawki* są to rodzaje ćwiczeń, które prowadzić można jedynie w klasach najwyższych i to bardzo oględnie. W klasie IV co najwyżej, jako typ jedno takie cwiczenie dać można po bardzo starannym przygotowaniu.

Dotychczas idąc za przykładem nauczycieli rosyjskiego i uczący języka ojczystego pozwalali sobie na tematy monstrualne w stosunku do niewyćwiczonych młodocianych umysłów. Czegóż to nie kazano im rozstrzygać, rozbierać i krytykować! Szczęściem ćwiczenia takie zadawano do domu, a tu pisali je korepetytorzy, nadto najlepsze wypracowania latami całemi wędrowały po wszystkich gimnazjach, podawane kilkakroć różnym nauczycielom, a czasem nawet parę razy jednemu. Nie mówiąc już o olbrzymiej szkodzie moralnej, którą sprawiało podawanie nieswojej pracy, zwróćmy uwagę na pewien lęk przed myśleniem samodzielnym, który był typowym dla większości nawet niezłych uczniów.

Chociaż to się odnosi głównie do ćwiczeń rosyjskich, wspominamy jednak o tym, bo lęk przenosił się już i na lekcje polskiego, zwłasza wobec niektórych tematów filozoficznych.

W najlepszym razie nauczyciel na lekcji w pogadance odkrywał uczniom nowe światy, a ci niewolniczo streszczali lekcje mniej lub więcej udatnie.

A jednak elementarną zasadą jest: *pisz tylko o tym, co znasz dobrze*. Rozprawka też musi się opierać na materjale nie świeżo zdobytym, lecz przetrawionym i dawno znanym. Można dać ćwiczenie: „Znaczenie porządku i ładu w życiu jednostkowym i ogólnym", bo tu uczeń wie wszystko i tylko wiadomości szereguje indukcyjnie lub dedukcyjnie, aby dowieść pewnej tezy. Co jednak, prócz

najbanalniejszych ogólników, ucząca się młodzież napisze na niby skromny temat: „W zdrowym ciele zdrowa dusza"?

W klasach V i VI dają *tematy z lituratury* i bardzo słusznie, bo wypracowania powinny utrwalać to, czego uczymy. Na tej samej zasadzie w klasach najniższych dajemy streszczenia pogadanek. Ale w tych ćwiczeniach z literatury dwie rzeczy przynajmniej trzeba uwzględnić: 1) uczniowie mogą pisać tylko o tym, co w całości czytali, 2) tematy nie powinny być zbyt rozległe np. „Nasza poezja w XVI-ym wieku" „albo I doba romantyzmu polskiego" [1]).

Systematyczne ułożenie materjału i opracowanie planu w charakterystyce i rozprawie powinno stanowić punkt kulminacyjny wysiłku mózgowego. Dlatego właśnie materjał powinien być znany, a niezbyt rozbieżny i rozległy. Nie idzie o zapisywanie całych kajetów, (i to się zdarza), bo przy normalnym trybie lekcji jest to nadmierny wysiłek, który się musi odbijać ujemnie na opracowaniu innych przedmiotów, właściwie zresztą *najlepiej pisać ćwiczenia na lekcji.* Chodzi o zdobycie łatwości logicznego myślenia i wypisania się, o utrwalenie najważniejszych dorobków zdobytych na wykładach literatury i *samodzielnie przepracowanych.* Im więcej tej samodzielnej pracy uczeń będzie mógł włożyć, tym lepiej — i do tego zachęcać należy, zamiast kazać powtarzać po sobie szumne określenia i charakterystyki. Zresztą w najwyższych klasach obok rozpraw i charakterystyk znaleźć się powinny wyżej omawiane rodzaje: streszczenia, dowolne opowiadania, opisy artystyczne. Rozmaitość jest zawsze konieczna, bo dzieci się schematyzują w pewnym kierunku i tracą łatwość pisania wogóle.

Na zakończenie jeszcze słów parę o *poprawianiu wypracowań.* Jest to niestety jeden z najuciążliwszych obo-

---

[1]) Dobry materjał znaleźć można do *tego rodzaju ćwiczeń* w Krasnowalskiego „Materjałach, planach i wzorach do ćwiczeń stylistycznych". Część II.

wiązków nauczyciela, zwłaszcza w klasach liczniejszych Co gorsza olbrzymi w tym razie nakład jego pracy zazwyczaj przepada bezowocnie i jest właściwie tylko czynnością kontrolowania, a nie uczenia.

Taki stan rzeczy jest anomalją wobec znanego prawa ekonomicznego zdobywania jak najwięcej drogą jak najmniejszych wysiłków.

Jak więc dojść do tego, by dzieci pisały jak najwięcej ćwiczeń [1]), jak najwięcej korzystały z poprawek i aby nauczyciel jak najmniej się męczył?

Kilkoletnie doświadczenie kazało mi szukać różnych sposobów wobec nawału pracy i niedostatecznej liczby godzin języka w klasie. Niektóre stosowałam od początku, wiedząc o nich z metodyki, do innych doszłam później. Pierwszą więc ogólnie znaną zasadą jest: *nie poprawiać samemu, tylko wskazywać błędy* przez podkreślanie, różne znaki umówione i adnotacje na marginesach. Pod tym względem poprawianie tym jest lepsze, im łatwiej uczeń znaki rozumie, im mniej nauczyciel mówić potrzebuje przy oddawaniu kajetu. Zwrócić wszakże należy uwagę, że są rzeczy które wyjaśnić trzeba, zwłaszcza gdy zachodzi różnica między zapatrywaniem się na rzeczy nauczyciela i ucznia. W takim razie jednak *wyjaśnianie powinno być nie tyle kazaniem, co polemiką.* Na błędy poprawności, czystości i jasności stylu można znaleźć znaki i krótkie adnotacje. Jeśli je podnosimy w klasie, to tak, aby wszyscy uczniowie brali udział w poprawianiu i wykazywali, co jest złego w odnośnym wyrażeniu. Wogóle należy zwracać uwagę na to, aby przy wyjaśnianiu błędów jednego ucznia cała klasa nie spała, co się często zdarza.

---

[1]) U nas piszą ich zbyt mało, czego niepoślednią przyczyną jest ogólne przepracowanie nauczycieli, wynikające ze stosunkowo marnego uposażenia, które zmusza do brania nadmiaru godzin. W gimnazjum polskim w Cieszynie określono dla nauczyciela 20 godzin tygodniowo, u nas miewają ich co najmniej 30, a dochodzą do czterdziestu kilku.

Zazwyczaj godzina przeznaczona na oddawanie wypracowań jest straconą: uczniowie śpią lub robią co innego—elektryzują ich tylko stopnie kolegów, o które się gorliwie dowiadują, udzielając sobie wiadomości na migi. Jest to rzecz, której nauczyciel zaradzić nie może, choćby jak najbardziej starał się zająć dzieci tym, co mówi—napięcie nerwowe jest zbyt silne; jedyna rada—to *zniesienie stopni*, które nauczyciel zastąpić sobie może dłuższą oceną ćwiczenia z wykazaniem braków w kajecie, a zwłaszcza u siebie w notesie, gdzie zapewne znajdą się i specjalne uwagi, które z czasem pomogą do charakterystyki ucznia.

Dając wyjaśnienia, trzeba się przekonać, czy je uczeń rozumie; zdarza się bowiem bardzo często, że nauczyciel się nagada, a dziecko w domu na zapytanie dlaczego to podkreślone? odpowiada „nie wiem“ i nie wie naprawdę, Przekonałam się o tym wtedy, gdy dawałam korepetycje i jestem pewna, że przyświadczą mi wszyscy rodzice i korepetytorzy.

Kajet, odebrany od nauczyciela, uczeń powinien jak najstaranniej i jak najspieszniej, a więc na następną lekcję poprawić—i tego trzeba pilnować, jeżeli przeglądania ćwiczeń nie traktujemy jako sztukę dla sztuki lub świadectwo naszych wysiłków i pracowitości wobec przełożonych i dyrektorów.

W klasach niższych: wstępnej, pierwszej, gdy zaczynamy z uczniami pisać wypracowania, na poprawę ich powinniśmy zużyć całą godzinę.

Błędy są tam zazwyczaj takie, że długich wyjaśnień ustnych nie wymagają i przytym powtarzają się stale. Wobec tego tłumaczymy, co znaczą nasze podkreślenia i adnotacje, pytamy, które dzieci mają dany znak w kajecie i wskazujemy, jak poprawić. Dzieci szukają błędów z zainteresowaniem i poprawiają natychmiast. Te, które lepiej napisały, mogą czas na lekcji zużyć na przepisanie wypracowania, co gorszym zalecić można do domu, rozumie się nie zawsze.

Takie *poprawianie na lekcji nieobliczone przynosi korzyści*; dzieci, które przez nie przeszły, przychodzą do przekonania, że kajetu, otrzymanego od nauczyciela, nie można spokojnie schować aż do następnego wypracowania, uczą się korzystać ze wskazówek i omijać błędy na przyszłość, co nie jest w klasach ogólnym prawidłem.

W klasach wyższych dobrze jest od czasu do czasu zadać ćwiczenie, którego sie nie zabiera do domu, tylko poprawia na lekcji.

Dzieci lubią to głośne czytanie wypracowań i większy biorą udział w poprawianiu, niż gdy nauczyciel przynosi kajety przejrzane. Trzeba jednak zastrzec w klasie, że wszyscy uczniowie powinni z uwag korzystać, a nadto, kazać czytać na dwuch, trzech lekcjach coraz to innym i wreszcie wziąć parę kajetów do domu.

Z napisania tak poprawianego ćwiczenia korzyść jest bodaj czy nie większa, a w każdym razie nie mniejsza, niż z przeglądanego w domu, naturalnie jednak nie może ono wszechwładnie zapanować. Niekiedy nauczyciel powinien nawet dwa razy przeglądać systematycznie te same wypracowania, wtedy mianowicie, gdy dał temat za trudny, lub go nie opracował. Kara ta słusznie mu się należy.

* * *

Z umysłu najpóźniej mówię o *ćwiczeniach ortograficznych i dyktandach* nie dlatego, iżbym zapoznawała potrzebę nauczenia dzieci ortograficznego pisania, lecz że moim zdaniem nauczanie to u nas ogólnie źle rozumieją i źle je prowadzą. I w tym względzie ciąży na nas wina nie nasza, narzuca nam się błąd, będący zasadą w szkołach rządowych na lekcjach i egzaminach z języka rosyjskiego.

Błąd polega na tym, że zbyt forsownie prowadzi się nauczanie ortografji, że stawia się wymagania, którym malec sprostać nie może, w sposób iście barbarzyński.

Jak wiadomo, uczeń, zdający do klasy wstępnej, musiał zupełnie dobrze pisać rosyjskie dyktanda bez trudności specjalnych; zastosowanie tychże spotykało się już w klasie I.

Znane powszechnie są owe „gienjalne" sposoby załapywania dziecka, które i tak na myśl o więcej niż prawdopodobnej dwójce z dyktanda i wszystkich jej konsekwencjach po prostu traci przytomność. Z jakąż przedziwną lubością „pedagog" dyktuje możliwie niewyraźnie, zwłaszcza tam, gdzie zachodzi kwestja pisowniana, z jakąż rozkoszą łapie nieszczęśliwą ofiarę na niewybaczalnej zmyłce.

Przy egzaminach wstępnych w klasach, gdzie na 5 miejsc bywa 25 uczniów, dyktanda rosyjskie były po prostu opatrznością dla nauczyciela i dyrektora, a skakaniem przez przepaść dla dzieci. Wobec tego przygotowując delikwenta do egzaminu, co najmniej 75% wysiłków jego mózgowych trzeba było poświęcić ortografji rosyjskiej.

Nadawało to specjalną barwę lekcjom, których słusznie nienawidzili zarówno biedni „korepetytorzy" (typ specjalny na Królestwo), jak uczniowie, dla których były one wstępem do ośmioletniej co najmniej katorgi.

Wobec niesłychanych wysiłków nad ortografją rosyjską blakły inne przedmioty, zwłaszcza polski, z którego egzamin był formą. Wprawdzie i tu naukę przeważnie do dyktand ograniczano, ale stawiano ją na ostatnim planie. Tymczasem dziecko polskie musiało jednak niekiedy po polsku pisać, choćby listy lub dowcipy koleżeńskie, pisało więc źle, z błędami, które się w umyśle utrwalały.

Lekcje dwa razy na tydzień w gimnazjum dawały przeważnie bardzo mało; na prywatnych, o ile się o nie rodzice postarali, trzeba było walczyć z zakorzenionemi nałogami błędnego pisania. Okazywało się, że dzieci lepiej piszą po rosyjsku, niż po polsku, co rodziców Polaków i nauczycieli skłaniało do mordowania malca dyktandami polskiemi. Troskliwe matki nieraz prosiły nauczycielki

i nauczycieli prywatnych o pisywanie dyktanda co lekcję, nie wystarczało im nawet zastąpienie go przez ćwiczenia ortograficzne. Częste dyktanda — oto najogólniej u nas znana i najbardziej ceniona recepta pedagogiczna, której nadużywano bardziej, niż przed kilkunastu laty oleju rycynowego, a przed kilkudziesięciu emetyku.

Należy się z nią rozstać, a *pisanie dyktand ograniczyć do minimum.*

Jak więc i kiedy uczyć dzieci ortografji?

Niektórzy zamiast dyktand stawiają *ćwiczenia ortograficzne.* W ostatnich czasach pojawiło się u nas kilka odnośnych podręczników i nie ulega kwestji, że stanowią one znaczny krok naprzód. Przedewszystkim stanowczo łatwiej uniknąć błędu w ćwiczeniu, niż w dyktandzie, bo uwaga ucznia skoncentrowywa się na pewnym tylko szczególe, przewidzianym z góry i określonym prawidle; powtóre niektóre ćwiczenia zajmują znacznie mniej czasu, gdy np. we wskazanych miejscach wstawia się w wyrazy litery podlegające kwestji.

Złą natomiast stronę ćwiczeń ortograficznych, wspólną zresztą dyktandom, stanowi jałowość tekstu, w którym tylko o formę idzie.

Wspominaliśmy już, że *idealnemi byłyby takie lekcje, w których wszystko wiązałoby się i wypływało z czytanki.* Wiem o trudnościach, które tu powstają, tym nie mniej ideał wystawić należy, a gdy go uświadomimy sobie i uznamy, znajdą się wydawnictwa wzorowe, znajdą się i wzorowo prowadzący lekcje nauczyciele i nauczycielki.

Ćwiczenia ortograficzne, do dziś istniejące, dobre są, gdy trzeba kogoś szybko nauczyć pisać, dobre jako wzory, które nauczyciele zużytkują, nieocenione są wreszcie dla samouków. Na przyszłość jednak spodziewać się możemy lepszych, a od nauczycieli na dziś już czegoś więcej żądamy.

Ortografji uczy się dziecko ciągle od chwili, gdy wzięło po raz pierwszy książkę do ręki, a uczy się tym ła-

twiej, im mniej pisownia wyodrębniać się będzie z całości lekcji.

Stojąc na tym stanowisku, usuniemy zarówno dyktanda jak i ćwiczenia ze specjalnego podręcznika, a natomiast zwrócimy baczną uwagę dziecka na to, jak piszą się wyrazy, które spotyka w czytance lub wierszach, których używa w ćwiczeniu stylowym lub w opowiadaniu.

Ten sposób ma pewną złą stronę—wiadomości przychodzą niesystematycznie, i temu należy zaradzić; ma natomiast pewną stronę doskonałą i pierwszorzędnej wagi: podstawą nauki staje się zasób wyrazów, którym dziecko rozporządza stale i podstawa ta rozszerza się w sposób naturalny wraz z rozwojem umysłowym.

Zupełnie inaczej dzieje się, jeśli za podstawę weźmiemy choćby jak najsystematyczniej dobrane prawidła pisowniane. Zawsze zdarza się wówczas, że dziecko poznaje pewną ilość wyrazów z prawidła ortograficznego i dyktanda lub ćwiczenia o tekście oderwanym i jałowym, który nie chwyta się pamięci, nie przedstawia wartości dla umysłu.

Sama forma wyrazu przedstawia tu jądro rzeczy, ale ta właśnie jest zbyt nudna i daleka dla dziecka.

Powtarza się tu to samo, co przy wykładzie gramatyki: daleko łatwiej uczeń zapamiętywa osobliwość jakąś, dotyczącą formy wyrazu, gdy się to poda, jako objaśnienie przy czytaniu, niż gdy z całą systematycznością w odpowiednim czasie podamy tenże wyraz dla udowodnienia prawidła.

W pewnym podręczniku ćwiczeń gramatycznych, spotyka się od czasu do czasu spis najczęściej spotykanych we wzorach staropolskich archaizmów. Czy można sobie wyobrazić, aby dziecko zainteresowało się temi wyrazami, których się musi uczyć, jak słówek łacińskich? Lecz przypuśćmy, że przerabiamy z uczniami który tren lub psalm Kochanowskiego, że w wykładzie mieliśmy wykazać pięk-

no jego, wdzięk i płynność stylu. Jakże inaczej archaizm wtedy wyda się uczniowi!

Przenieśmy to samo w dziedzinę ortografji, objaśnienia będą ciekawe, o ile naukę oprzemy nietylko na pamięci lecz wprowadzimy w nią pierwiastek rozumowy, akcentując pokrewieństwo wyrazów lub ich pochodzenie z języka obcego. Wytłumaczenie pisowni danego wyrazu będzie wtedy dla uczniów ciekawym zadaniem do rozwiązania i nauczyciel będzie musiał przed lekcją przeglądać zasób wyrazów danej czytanki, bo spotkać się może z pytaniem, na które nie odpowie, nie zajrzawszy do słownika polskiego, świeżo wychodzącego pod redakcją Kryńskiego, Niedźwieckiego i ś. p. Karłowicza, lub do słownika Lindego, do książki Korbutta „Wyrazy niemieckie w języku polskim" i t. p.

Z doświadczenia wiem, że *dzieci niezmiernie interesują się* właśnie tym *pochodzeniem wyrazów* i to tym bardziej, im są starsze. Objaśnienia trzeba naturalnie zastosowywać do wieku, lecz w tym właśnie względzie ważnym ułatwieniem jest zasób wyrazów, któremi dziecko rozporządza. Jest on zrazu tak szczupły i prosty, że objaśnienia nie wymagają zazwyczaj powoływania się na języki obce zwłaszcza niesłowiańskie, nieznane uczniom, odbiegające bardzo od naszego pod względem form. Z czasem słownik ucznia się powiększa, dzięki dobranym wzorom, prozy i poezji i wogóle umiejętnemu prowadzeniu lekcji języka, dzięki wreszcie naturalnemu rozwojowi umysłowemu dziecka. Wtedy objaśnienia wymagają już pewnych wiadomości z gramatyki porównawczej, ale obserwacja ucznia już wzrosła, umysł się wygimnastykował w logicznym rozumowaniu i nie natrafiamy na zbytnie trudności, a budzimy niezwykłe zainteresowanie.

Oczywiście nie każdy nauczyciel, a tymbardziej nauczycielka, która nie zna zazwyczaj nawet łaciny i nie przeszła studjów filologicznych, może się wzorowo wywiązać z tego zadania. Lekcje ich nie zakarbują się w pamię-

ci ucznia na całe życie, tak jak wykłady odnośne tych wyjątkowych nauczycieli, którzy umieli porywać w klasach wyższych nawet tych uczniów, co z czasem oddali się studjom przyrodniczym, tak daleko odbiegającym od filologji. Przy dobrej jednak woli i pewnej pracy, oraz rzeczywistym zainteresowaniom osobistym można samouctwem dojść do pewnych, zadawalających na szkołę średnią rezultatów, można *postawić naukę pisowni na rozumowym podłożu*, które da uczniom bezwzględną pewność, że danego wyrazu nie można pisać inaczej. (Oczywiście nie mówię o wypadkach, w których zachodzą różnice pisowni).

Ludzie, nie mający tej pewności, jak wiadomo, radzą sobie w razie wątpliwości w ten sposób, że piszą wyraz dwa razy i wybierają dobrą pisownię na oko. Zobaczywszy np. dwie redakcje „tważ“ i „twarz“, wybierają drugą, bo pierwsza ich razi.

Często się zdarza natomiast, że ktoś pisze błędnie, choć zna odnośne prawidło ortograficzne doskonale, a zapytany o pochodzenie wyrazu, po namyśle daje odpowiedź właściwą.

Są to wyraźnie dowody, że *pamięć wzrokowa odgrywa niesłychanie ważną rolę w pisaniu ortograficznym.*

Stąd też jedne dzieci mają większe od innych trudności w przyswajaniu sobie sztuki pisowniańej, a różnice idą tu bardzo daleko.

Niektórych ludzi możnaby nazwać kalekami pod tym względem: nietylko do skończenia szkół, lecz do końca życia trafiają się im rażące błędy ortograficzne, których bynajmniej brać nie można na karb ich małej inteligiencji, jak o tym sądzą nieraz ci, u których pisanie ortograficzne nie jest właśnie żadnym dowodem inteligiencji.

Dla iluż to jednostek z tej kategorji zamknęły się na zawsze podwoje najczęściej politechniki z racji jakiegoś *ѣ* lub *e*, *o* czy *a* w ćwiczeniu rosyjskim!

Bez kwestji szkoła średnia powinna nauczyć ortografji, a jednak rozumny pedagog nie zawaha się wydać świadectwa dojrzałości młodzieńcowi, który zrobi w ostatnim szkolnym ćwiczeniu kilka rażących błędów—właśnie ich potworność zdradzi kalectwo pamięci wzrokowej, tymbardziej, gdy uczeń zapytany wyjaśni pochodzenie wyrazu.

Zaczęliśmy od obrony wyjątków, bo koszarowość i bezwzględność stanowią jeden z największych braków szkoły dzisiejszej.

Dla dzieci normalnych pod względem zdolności do ortografji uznajemy klasę III-cią, jako tę, w której upewnićby się powinny co do wszelkich kwestji pisowniaňych, a IV-tą jako ostatnią, w której błędy zdarzać się mogą niekiedy

Do zakreślenia tak późnej granicy skłania nas zarówno doświadczenie pedagogiczne, jak i teorja. Ażeby mówić, pisać dobrze, trzeba z jednej strony wyćwiczyć obserwację i przez to pamięć wzrokową, oraz posiąść odpowiednią wiedzę, z drugiej opanować roztrzepanie, tak właściwe wiekowi dziecięcemu. Na to ostatnie zwłaszcza trzeba czasu, którego nic zastąpić nie zdoła.

Niepowetowaną stratą czasu i energji jest forsowanie dziecka w kierunku pisowni, a narzędziem tortury pod tym względem są częste niemetodycznie i bezmyślnie prowadzone dyktanda. Odwołuję się do obserwacji zwłaszcza nauczycieli prywatnych i pewną jestem, ich zgodnego zaświadczenia, że dzieci w dyktandach *narzuconych*, które je bezmiernie nudzą, robią coraz więcej błędów; w klasie zapobiega temu jedynie obawa przed złym stopniem i sztuczne podniecenie chwilowe. Gdy tego niema, wtedy np. kiedy dziecko pisze list prywatny, błędy rodzą się, jak grzyby po deszczu.

Oddalając ostateczny termin w nauczaniu pisowni do późniejszego wieku ucznia, stawiam jednocześnie żądanie nauczycielowi, aby nauczył dziecko od pierwszych lekcji

widzieć w wyobraźni wyraz po zamknięciu książki, aby zachęcał uczniów do pisania w kajecie na marginesach wyrazów pochodnych i form mogących wyjaśnić pisownię.

Wracam do myśli, *aby wyrazy z czytania lub wierszy stawały się podstawą nauki.* Należy na pisownię wyrazów trudniejszych zwracać uwagę, podkreślając je ołówkiem, objaśniając z pomocą uczniów, dlaczego tak, a nie inaczej się piszą. Na następnej lekcji nie zawadzi kazać je pisać na tablicy i w kajetach. Doskonałym ćwiczeniem jest piśmienne wytłumaczenie pisowni wyrazów wybranych przez nauczyciela z czytanki. Należy tu, podobnie jak przy tłumaczeniu znaczenia słów zwracać uwagę na to, by dzieci pisały pełnemi zdaniami, powołując się bądź na pochodzenie wyrazu, bądź na wyraz obcy, lub wreszcie na znane prawidło.

Od czasu do czasu należy ułożyć z wyrazów, omówionych pod względem pisowni, dyktando *o treści możliwie jednolitej i interesującej.* Najlepiej poprostu streścić zręcznie i jędrnie wiersz lub czytankę, zwłaszcza w klasach niższych, należy natomiast unikać dosłownego dyktowania z książki już to dlatego, by w klasie nie stało się to dla uczniów pokusą do „ściągania", mającego ujemne znaczenie moralne, już to—żeby dając treść znaną, zainteresować przynajmniej formą, która może ułatwić dzieciom opowiadanie.

Powtarzamy jednak—dyktando takie można robić tylko od czasu do czasu, a *nauka pisowni ciągle iść powinna.* Musimy ją nadto usystematyzować pomimo wszystko i z pewną nicią przewodnią, zwracać uwagę na te lub inne wyrazy. Powinny one być punktem wyjścia do ćwiczeń, z których znów wyprowadzać się powinno prawidło. Jaką będzie ta nić przewodnia—to rzecz obojętna. Powinniśmy o ile można sekundować tu wiadomości z gramatyki, a więc raz pójdziemy drogą, przez fonetykę wytkniętą, biorąc pod uwagę z kolei różne dźwięki, kiedyindziej wyczerpiemy

pisownię różnych części mowy, trzeba tylko zwracać na to uwagę, aby wiadomości, udzielane niby przygodnie, wyprowadzane z pisowni wyrazów w czytankach, stanowiły kurs, całość pewną ogarniający.

Niema też racji ukrywać przed dziećmi, że działamy z planem; przeciwnie należy im dopomóc do wykrycia go i uchwycenia całości — będzie to miało znaczenie dla ich umysłu.

Na znaki pisarskie należy zwracać uwagę dziecka już wtedy, gdy uczy się pisać. Nie należy nigdy dyktować znaków, jak to się czasem praktykuje. Uczeń powinien rozumieć, dlaczego kładzie przecinek, czy kropkę, w przeciwnym razie położenie znaku ma znaczenie jedynie dla czytającego dyktando.

Stąd wynika, że np. *w klasie wstępnej powinniśmy operować zdanemi prostemi a co najwyżej połączonemi wyraźnie przy pomocy spójników*, bo wtedy dziecko z łatwością je rozdziela, dowiedziawszy sią, że przed pewnemi wyrazami kładzie się przecinki, ponieważ one łączą z sobą zdania a te koniecznie jakimś znakiem pisarskim muszą być na piśmie oddzielone. Dodać należy, że o ile przecinki nudzą i męczą dzieci starsze, zwłaszcza gdy je do nich przyzwyczajano mechanicznie, o tyle dla malców, zaczynających naukę są interesującą nowością.

Należałoby tu jeszcze poruszyć nieznośną u nas sprawę, jakiej pisowni się trzymać. W ostatnich czasach sprawa ta przedstawiała się w Warszawie (o prowincji nie wiem) rozpaczliwie. Ludzie, którzy na razie uznali pisownię Akademji Krakowskiej w nadziei, że ta najpoważniejsza u nas instytucja postara się wobec protestów fachowców zmienić uchwałę powziętą przez niefilologów, zniecierpliwili się wreszcie i postanowili iść za danemi naukowemi, wykazanemi w znakomitej gramatyce Kryńskiego. Wskutek tego w jednych szkołach piszą według Akademji, w innych podług Kryńskiego. Pisownia podręczników szkolnych też bywa

rozmaita. Jest nadzieja, że rezolucje Akademji położą pożądany kres tej gmatwaninie i kwestja się rozwiąże.

Dobiegliśmy do końca tych uwag; powtarzamy raz jeszcze życzenie, aby się one stały punktem wyjścia do dyskusji publicznej nad metodyką języka, ziarnem, z którego oby wyrósł bujny kłos reformy.

Wł. Weychertówna.

Szkoła początkowa w Europie Zachodniej i Galicji [1]

Szkoła elementarna w pojęciu pedagogów nowożytnych winna być najwyższym a najważniejszym zakładem ogólnie kształcącym t. j. ma dawać podstawy wiedzy i ćwiczyć władze umysłowe, widząc w każdym dziecku przedewszystkim przyszłego człowieka i obywatela kraju. Pojęcie to jest jednak zupełnie obce dawnemu szkolnictwu, a nawet wielu ustawom spółczesnym, które inaczej określają cel szkoły elementarnej.

W wiekach średnich szkółki początkowe, zakładane przy klasztorach i parafjach, udzielały nauki czytania, pisania i śpiewu kościelnego w celach praktycznych — dla przysposobienia przyszłych duchownych i niższej służby kościelnej. W czasach reformacji Luter i inni polecali zakładać szkółki w krajach protestanckich, aby uzdolnić młodzież do czytania Pisma św. i przygotować ją do konfirmacji—o kształceniu umysłowym poza nauką czytania, pisania i religji nie myślano zgoła, a rachunki istniały

---

[1]) Przy opracowaniu tego artykułu opieraliśmy się na gruntownej monografji Józefa Buzka p. t. „Studja z administracji wychowania publicznego“. (Lwów 1904).

w programie szkolnym tylko po większych miastach! Dopiero w końcu XVII-go wieku, głównie zaś w wieku XVIII-ym, częścią pod wpływem zasad Komeńskiego, który pierwszy świetnie zarysował cele i zadania szkoły początkowej jako zakładu wychowawczego, częścią w przeświadczeniu, że podniesenie oświata przyczyni się do podniesienia ogólnego dobrobytu, zaczęto program ten coraz bardziej rozszerzać. Ustawy naszej Komisji edukacyjnej z r. 1783 uważają za cel szkoły początowej „oświecenie ludu około religji, około powinności stanu jego, około robót i przemysłu w tymże stanie". Każdy bowiem „chętniej i dokładniej wykonywa obowiązki swoje, każdy lepiej odprawi robotę i rzemiosło, kiedy jako człowiek rozumny prowadzony w nich będzie, kiedy go nauczą, jako i dlaczego podległym mu być należy, jako dla pospolitego i swojego dobra ma używać władz duszy i ciała, które od Stwórcy otrzymał". Ustawa rozróżnia szkoły większe po miastach i mniejsze po wsiach i tak ich program określa: „W większych szkołach dawana będzie nauka chrześcijańska, nauka obyczajów stosowana do wieku i kondycji uczniów, czytanie, pisanie i rachunki, początki rozmiaru z wiadomością miar, wag i monet, nauka ogrodnicza i rolnicza więcej przez okazywanie samychże robót, niż przez mówienie i przepisy na pamięć, wiadomości zachowania zdrowia, leczenia bydląt, handlu wewnętrznego w tej okolicy i sąsiedztwie, użycia tych rzeczy, które się częstokroć po wsiach i miasteczkach zaniedbują, a użytecznemi być mogą, jako to np. różnych roślin przydatnych do farb, sierści bydląt, kor różnych drzew, starych chust, popiołów i t. d."

„W mniejszych zaś szkołach, gdzie zwyczajnie sami wieśniacy uczyć się mają, w mniejszym określeniu nauki do okoliczności stosowane będą". Widzimy tutaj obok nacisku na „użyteczność" uwzględnienie też celów pedagogicznych—kształcenie człowieka dla jego własnego dobra, rozwijanie władz umysłowych, i tym ustawa Komisji edukacyjnej chlubnie się wyróżnia z pośród spółczesnych sobie ustaw szkolnych. W sąsiednich Prusach i Austrji

w czasach „oświeconego” absolutyzmu zakładano szkoły początkowe, lecz możliwie ograniczono ich program w obawie, aby zbyt wysoki poziom wykształcenia nie wywołał przewrotu w państwie. Fryderyk II pisze wyraźnie „na wsi wystarczy, by ludzie umieli trochę czytać i pisać; jeżeli za dużo wiedzą, to uciekają do miasta i chcą być sekretarzami lub czymś podobnym”. A ustawa austrjacka z r. 1805 pomimo znanych już ogólnie gienjalnych pomysłów Pestalozziego, który domagał się przedewszystkim rozwijania władz umyslowych i urzeczywistnienia ideału człowieka w każdym dziecku, przedewszystkim stara się zapomocą szkoły utrwalić różnice stanowe, wychodząc z założenia, że „jest zawsze błędem zasadniczym oświaty ludowej, jeżeli dąży do jednostronnego kształcenia jednej tylko siły umysłowej, albo jeżeli rozwijając harmonijnie wszystkie siły umysłowe, nie uwzględnia potrzeb klasy, którą kształci i naucza, lecz natomiast uważa, iż dla każdej klasy wszystko, co warte wiedzy, równie jest stosowne, albo pragnie w każdej klasie wzniecić te same uczucia, lub wpływać na każdą klasę za pomocą tych samych pojęć”. Zgodnie z tym założeniem ustawa odróżnia cztery rodzaje szkół, według przyszłego przeznaczenia uczniów: szkoły trywialne po wsiach i miastach dla tych, którzy w przyszłości pracować będą fizycznie, we wsiach wspólne, w miastach oddzielne dla chłopców i dziewcząt; szkoły dla dziewcząt stanów wykształconych; szkoły główne, zwane też normalnemi lub wzorowemi dla chłopców, chcących się przygotować do sztuk i rzemiosła i handlu pośledniejszego, oraz szkoły realne, przeznaczone dla chłopców, którzy ukończyli 4-tą klasę szkoły głównej i pragną się poświęcić „wyższym sztukom, handlowi, kantorstwu, urzędom gospodarstw dominjalnych i państwowych, tudzież buchalterji”. Program nauki w szkołach trywjalnych był znacznie niższy od przytoczonego wyżej programu szkół parafjalnych Komisji edukacyjnej; ustawa powiada, że „oprócz nauki religji są: czytanie, pisanie i rachunki jedynemi właściwemi przedmiotami nauki szkolnej, do któ-

rych dodawać wolno tylko jeszcze praktyczne wskazówki, jak pisać niektóre listy". Jeszcze dotkliwsze były ograniczenia co do organizacji szkoły elementarnej Wprawdzie przy zwiększaniu liczby dzieci wolno było otwierać osobne klasy i zwiększać ilość nauczycieli, ale te nowoutworzone klasy mogły być tylko równoległemi a nie wyższemi od już istniejących tak, że szkoły trywjalne były w całym państwie jednoklasowe (podzielone na dwa oddziały w tym samym pokoju pod kierunkiem tego samego nauczyciela) szkoły dla dziewcząt stanów wykształconych—dwuklasowe, szkoły realne—trzyklasowe. Co więcej, ograniczono nauczyciela nawet co do metody w sposób najmniej ze względów pedagogicznych korzystny: nauczyciel powinien był „wstrzymywać się najściślej od wszelkich wywodów, sięgających poza granice, nakreślone dokładnie w książce metod szkolnych" i „zawsze mieć tylko to na celu, by uczniowie zatrzymali dobrze i umieli zastosować do poszczególnych przykładów to, co według przepisów *na pamięć* umieć powinni".

Rytyna więc mechaniczna, kucie na pamięć były wprost zalecane nauczycielowi, a wszelkie samodzielne próby uprzystępnienia czy ożywienia nauki wzbronione surowo. A przecież takie ograniczenia istnieją w szkolnictwie wszystkich państw absolutnych, a organizacja dzisiejszej szkoły ludowej w Rosji przypomina pod wielu względami szkolnictwo austrjackie z pierwszej połowy XIX wieku. Przeciwko takiemu jednak pojmowaniu zadań szkoły początkowej nietylko po wszystkie czasy walczyli pedagodzy słowem i piórem, ale co ważniejsze, jakkolwiek nie mogli usunąć dotychczas polityki z ustawodawstwa szkolnego, wywalczyli niejedną ważną w nim zmianę, naturalnie z większą łatwością w państwach konstytucyjnych niż absolutnych, prędzej w rzeczach pospolitych niż w monarchjach. Dzięki temu organizacja szkoły początkowej nowożytnej na zupełnie innych opiera się podstawach.

Według ustawy zurychskiej z 11 czerwca 1899 roku „Szkoła początkowa powinna wykształcać dzieci wszystkich

klas społecznych według tych samych zasad na umysłowo czynnych, cywilnie użytecznych i moralnie religijnych ludzi. W wyższych klasach należy oprócz ogólnych celów wykształcenia uwzględniać możliwie potrzeby życia praktycznego". Widzimy więc, że wykształcenie ogólne otrzymuje tu miejsce przed fachowym zgodnie z wymaganiami pedagogiki, która ogólny rozwój umysłu uważa za niezbędną podstawę wszelkiego kształcenia zawodowego. Początki tego ostatniego w państwach nowożytnych otrzymują dzieci dopiero w ostatnich klasach szkół początkowych a po większej części już po ich opuszczeniu w szkołach specjalnych. Dalej, pedagogika przekonywa dowodnie, że wszelkie wychowanie i nauczanie wtedy tylko może przynieść owoce, gdy jest zastosowane do indywidualnych warunków ucznia; z tego powodu instrukcje, obowiązujące bezwzględnie wszystkie szkoły w całym państwie, działają szkodliwie na prawidłowy bieg nauki. Stąd obecnie centralne władze szkolne poprzestają tylko na ogólnym oznaczeniu przedmiotów, które mają być wykładane w szkole, oraz wskazaniu zakresu każdego z nich, szczegółowy zaś program, rozkład materjału na klasy, a tymbardziej metoda wykładu pozostawiają się władzom miejscowym, oraz samym kierownikom i nauczycielom szkół t. j. osobom, stykającym się bezpośrednio z daną szkołą Z tej samej zasady indywidualizacji nauki wypłynęła w państwach nowożytnych konieczność otwierania odrębnych szkół lub klas dla dzieci, upośledzonych fizycznie lub umysłowo t. j., nie mogących uczyć się z korzyścią w szkołach dla dzieci normalnych. W imię tej samej zasady rozpatrywano różnice między chłopcami a dziewczętami i wytworzyła się w szkolnictwie nowoczesnym kwestja sporna, i gdy jedni domagają się odrębnych szkół dla chłopców i dla dziewcząt, inni przemawiają za koedukacją. Kwestja ta dotąd niezałatwiona ani teoretycznie, ani praktycznie, rozmaicie się przedstawia w różnych krajach, skąd mamy w szkolnictwie nowożytnym szkoły początkowe męskie, żeńskie i mieszane. Prof. Buzek, na którego pracy opie-

ramy się w niniejszym artykule, widocznie zwolennikiem koedukacji nie jest, bo przytacza wszystkie argumenty jej przeciwników, pomijając motywy tych, którzy przemawiają za wspólnym nauczaniem chłopców i dziewcząt, choć traktując rzecz bardzo przedmiotowo, nie pomija faktu, że np. tacy pedagodzy, jak Pestalozzi, Dinter nie rozdzielali dzieci według płci w szkole. Z większą jeszcze przedmiotowością przedstawia inną kwestję sporną, czy szkoła elementarna ma być stanową, t. j. zastosowaną wyłącznie do potrzeb i warunków życia dzieci z najniższej warstwy społeczeństwa, czy też powszechną t. j. dającą podstawy wykształcenia dzieciom wszystkich stanów bez różnicy? I tę sprawę rozmaicie rozstrzygnięto w różnych państwach, ale nawet tam, gdzie szkoła pozostała stanową, nie jest ona już tym, czym była w dawnych czasach, gdy obawiano się zbyt wysokiej oświaty ludu: ma więcej klas i oddziałów, więcej nauczycieli, przez co unika się arcyniepedagogicznego łączenia dzieci w różnym wieku i rozmaicie przygotowanych w tej samej klasie, oraz przeciążenia nauczycieli przez ograniczenie liczby uczniów w jednej klasie. Dodajmy od siebie, że pomimo wszystko faktyczny stan rzeczy w większości państw nie zaspokoił dotąd życzeń pedagogów. Oto najgłówniejsze typy organizacji szkolnej w państwach konstytucyjnych Europy.

W Prusach szkoła jest jeszcza stanową; odróżniają tam bowiem a) szkoły początowe dla „ludu" (Volkschule), b) dla przemysłowych klas średnich (Mittelshculen, Höhere Knabenschulen, höhere Mädchenschulen) dla dzieci, mających się poświęcić zawodom naukowym (właściwe szkoły średnie). Dzieci zamożniejsze pobierają naukę z zakresu szkoły początkowej w t. zw. *Vorschulen*, istniejących przy szkołach wyższych (klasy przygotowawcze gimnazjów i szkół realnych). Przy takim podziale szkoły „ludowe" są upośledzone pod względem ilości sił nauczycielskich i jakości środków naukowych (bibljoteki, muzea szkolne i t. p.). Okazuje to następujące zestawienie:

		W szkołach początkowych		W szkołach średnich
		miejskich	wiejskich	
Przeciętna liczba uczniów na 1 nauczyciela . .		56	54	34
Przeciętne koszta utrzymania 1 ucznia	Marek	64	33	93
Przeciętny dochód:				
nauczycieli		2401	1693	2803
nauczycielek		1543	1321	1621

Szkoła elementarna według ustawy 1872 r. zawiera wykład następujących przedmiotów: religji, języka niemieckiego, rachunków wraz z początkami gieometrji, rysunków, historji, gieografji, historji naturalnej wraz z początkami fizyki i chemji, śpiewu, gimnastyki (dla chłopców), robót kobiecych (dla dziewcząt). W szkołach średnich jest ta tylko różnica, że przedmioty te same bywają wykładane w szerszym zakresie, a nadto do programu wchodzą języki obce (francuski, angielski, dla chłopców czasem nadobowiązkowo łacina). Szkoła początkowa w zasadzie powinna mieć tyle klas, ile lat trwa obowiązek szkolny t. j. 8 (od lat 6 do 14); szkoła uważana jest za pełną, kiedy posiada klas 6. Ilość klas zależy w znacznej części od ilości uczniów, stąd bywają po wsiach dotychczas szkoły jednoklasowe t. j. mające jednego tylko nauczyciela i jedną izbę szkolną. Szkoła taka jednak tam tylko jest dozwoloną, gdzie liczba dzieci szkolnych nie dochodzi 80 i musi przeprowadzać naukę w trzech stopniach t. j. dzieci, jakkolwiek siedzą w jednej sali, podzielone są na 3 oddziały;

z chwilą, gdy liczba uczniów przenosi 80, należy szkołę przemienić na dwuklasową; jeśli stosunki nie pozwalają na powołanie drugiego nauczyciela, wprowadza się naukę półdzienną, t. j. jedne dzieci przychodzą na lekcje rano, a inne popołudniu. Gdy liczba dzieci dosięgnie 120, szkołę trzeba przekształcać na trzyklasową i wówczas musi ona posiadać najmniej 2 nauczycieli. Szkoły mniejklasowe są w Prusach mieszane, dopiero w 4-ro klasowych bywa przeprowadzony podział dzieci według płci. Ze szkołami „ludowemi" łączą się po miastach szkoły uzupełniające, do których obowiązani są chodzić robotnicy przemysłowi niżej lat 18. Szkół uzupełniających rolniczych istniało w Prusach w r. 1895 tylko 1123, przemysłowych 1320, handlowych 217.

W kantonie zurychskim (bez miasta Zurychu) na mocy ustawy z r. 1899 szkoła początkowa jest przeznaczona dla dzieci wszystkich stanów, skutkiem czego pod wielu względami jest wyżej zorganizowaną od szkoły pruskiej. Rozróżnia się tam szkołę pierwszego stopnia (Primarschule) i drugiego stopnia (Sekundarschule), ale już szkoła pierwszego stopnia powinna być 8-o klasową, t. j. odpowiadać ilością klas latom obowiązku szkolnego. Jeden nauczyciel nie może uczyć więcej nad 70 uczniów, w czym też się wyraża wyższość szkoły szwajcarskiej nad niemiecką, gdzie dopuszczalne są klasy po 80 uczniów. Wszystkie szkoły są mieszane, a przynajmniej prawo nie wymaga odrębnych szkół dla chłopców i dziewcząt. Przedmioty nauki mniej więcej te same co w Prusach, ale istnieje też obok obowiązkowych robót kobiecych dla dziewcząt, nauka zręczności dla chłopców (jako przedmiot nadobowiązkowy), na co państwo udziela specjalnej subwencji. Po skończeniu 6-ciu klas szkoły 1-go stopnia uczniowie mogą zamiast zapisywać się do klasy 7-ej, wstąpić do klasy 1-ej szkoły 2-go stopnia, której celem jest „ugruntowanie i dalsze rozwinięcie nauki szkoły 1-go stopnia i przygotowanie uczniów do szkół wyższych". Szkoła ta na podstawie ustawy liczy 3 klasy, ale za zezwoleniem rady eduka-

cyjnej, państwo może otwierać ich więcej. Liczba uczniów w klasie nie może wynosić więcej nad 35; szkoła taka przeznaczona jest tylko dla dzieci zdolniejszych, więc w roku 1-m przyjmuje tylko na próbę, a po 4-ch tygodniach t. j. po poznaniu nieudolności ucznia, może go usunąć. To ograniczenie jednak niema nic wspólnego z różnicami stanowemi i nauka w tej szkole jest równie bezpłatną, jak w szkole 1-go stopnia, a nadto uczniowie ubodzy, szczególniej w wieku pozaszkolnym t. j. którzy ukończyli lat 14 i na mocy ustaw nie są obowiązani uczęszczać do szkoły, korzystają ze stypendjów.

Oprócz przedmiotów szkoły 1-go stopnia, wykładany jest tam także język francuski, zasady buchalterji, tudzież rysunki i pomiary gieometryczne. Dopuszczalne jest też uwalnianie uczniów od poszczególnych przedmiotów np. historja biblijna i nauka moralności są przedmiotami nadobowiązkowemi, co dowodzi większej niż gdzieindziej tolerancji religijnej i szkoła, do której uczęszczają dzieci różnych wyznań, nie krępuje w niczym przekonań religijnych ich rodziców. Inną właściwością szkolnictwa szwajcarskiego są liczne ochronki dla dzieci w wieku przedszkolnym, gdzie zwłaszcza dzieci z uboższych i mniej oświeconych klas społeczeństwa mogą pod kierunkiem fachowym rozwinąć się tak, że po wstąpieniu do szkoły początkowej nie mają żadnej trudności przy pobieraniu nauki wraz z dziećmi rodziców wykształconych, które otrzymały staranniejsze wychowanie domowe. Podobnież państwo rozciąga pieczę i nad uczniami, którzy już ukończyli zwykły kurs szkoły początkowej. Chłopcy, który ukończyli tylko szkołę 1-go stopnia, są obowiązani uczęszczać przez rok jeden na naukę dopełniającą, która obejmuje oprócz głównych przedmiotów szkoły początkowej, także naukę buchalterji, stylistyki praktycznej, miłości ojczyzny (obowiązków obywatelskich) i rysunków gieometrycznych i projekcyjnych. Prócz tego istnieją szkoły rzemieślnicze i artystyczno-przemysłowe. W roku 1899, w Kantonie zurychskim (prócz miasta Zurychu) liczono 361 szkół początkowych

kowych 1-go stopnia, 94 szkół 2-go stopnia, 94 ochronek, 55 szkół przemysłowych dla chłopców, a 49 dla dziewcząt

Norwegja pod niektóremi względami przedstawia znamienne odrębności w organizacji szkolnictwa. Wiek szkolny zaczyna się tam o rok później, bo dopiero po ukończeniu lat 7, a kończy również z ukończeniem 14 roku życia; szkoła więc początkowa, odpowiadająca opisanej wyżej szkole szwajcarskiej 1-go stopnia, ma kurs 7-letni, t. j. klas 7. Nauka podzielona jest na trzy stopnie: pierwszy dla dzieci lat 7 — 10, drugi dla okresu lat 10—12, trzeci dla najstarszych lat 12—14. Na pierwszym stopniu są wykładane: nauka chrześcijańska, język norweski, historja, gieografja, rachunki, śpiew, gimnastyka, oprócz tego dla dziewcząt nauka robót kobiecych, dla chłopców nauka zręczności (slöjd), jeśli to uchwali rada gminna. Na 2-gim stopniu oprócz powyższych przedmiotów wykładane są nauki przyrodnicze, gieometrja i rysunki; na 3-im zaś znajdujemy nadto naukę obywatelskiego porządku społecznego, oraz zasady higjeny ze szczególnym uwzględnieniem nauki o skutkach i niebezpieczeństwach alkoholizmu. Dzieci niezdolne lub nienormalne pod względem fizycznym są wykluczone ze szkoły ogólnej, lecz pobierają naukę w klasach specjalnych. Szwajcarskiej szkole 2-go stopnia odpowiada w Norwegji t. zw. szkoła średnia, której kurs może obejmować najwyżej 4 klasy, każda z kursem rocznym; szkoła ta nie jest jednak bezpłatna, posiada tylko pewną liczbę miejsc wolnych i stypendjów. Przy każdej szkole średniej można utworzyć klasę dodatkową, dającą wykształcenie fachowe tym uczniom, którzy nie mają zamiaru kształcić się dalej, innym ukończenie 4-ej klasy szkoły średniej otwiera wstęp do gimnazjum. We wszystkich początkowych szkołach norweskich panuje system koedukacji.

Francja wyróżnia się tym od państw giermańskich, że tam dzieci wcześnie zaczynają chodzić do szkoły, ale też wcześnie ją kończą. Przymus szkolny obejmuje tam okres od lat 6—12, ale we wszystkich gminach, gdzie niema ogródków dziecięcych i ochronek, istnieją t. zw. *classes en-*

fantines, do których przyjmują już dzieci 5-letnie i uczą je nietylko robótek freblowskich, lecz pisania i czytania. We właściwej szkole początkowej (école primaire élémentaire) program obejmuje naukę moralną i obywatelską (instruction morale et civile) czytanie i pisanie, język francuski i zarys literatury francuskiej, rachunki i system metryczny, historję i gieografję (szczególniej ojczystą), początki matematyki i nauk przyrodniczych, szczególnie w zastosowaniu do higjeny, rolnictwa, przemysłu, początki prawa i ekonomji politycznej, podstawy rysowania, malowania i muzyki, roboty kobiece dla dziewcząt, naukę zręczności i używania najważniejszych narzędzi, gimnastykę i ćwiczenia wojskowe dla chłopców. Nauka się dzieli na 3 stopnie, znane pod nazwami: „cours élémentaire", „cours moyen" i „cours superieur" — w każdej szkole istnieć powinny te trzy stopnie, ale ponieważ ustawa nieogranicza liczby uczniów w klasie i liczby nauczycieli, istnieje bardzo wiele szkół jednoklasowych, t. j. mających jednego tylko nauczyciela, który prowadzi naukę dzieci rozmaicie przygotowanych. Według sprawozdania z r. 1897 szkół takich było 71,5%. Przekonywa to o pewnej niższości systemu francuskiego w porównaniu ze szwajcarskim, a nawet niemieckim. Nauka książkowa rozpoczyna się zbyt wcześnie, co wszyscy lekarze i pedagodzy uznać muszą za szkodliwe dla prawidłowego rozwoju fizycznego i umysłowego; klasy dziecięce zaś zachęcają do tego, przyjmując dzieci przed rokiem 6-ym. Program, przepisany na sześć lat szkoły początkowej, jest obszerniejszy od tego, który w Prusach przechodzą przez lat 8; jak widzieliśmy, mieści on wiele przedmiotów, prawie niedostępnych dla dzieci przed ukończeniem 12 roku życia (literatura, prawo, ekonomja polityczna, higjena i t. p.) więc z konieczności nauka ta musi być powierzchowna i najczęściej ograniczać się do pamięciowego przyswojenia wiadomości bez dostatecznego ich zrozumienia; jeżeli zaś dodamy najbardziej niepedagogiczny system szkół jednoklasowych, musimy dojść do wniosku, że w większości wypadków owa obszer-

na wiedza dzieci francuskich jest tylko złudzeniem. Dzieci, które ukończyły szkołę elementarną mogą się zapisać na jednoroczny kurs uzupełniający (cours complémentaire) albo też wstąpić do wyższej szkoły (école primaire supérieure). Ta ostatnia przyjmuje uczniów w wieku lat 12 — 18 i ma zwykle kurs dwuletni. Program prócz przedmiotów szkoły elementarnej obejmuje: języki obce (angielski, niemiecki, hiszpański) rysunki ornamentacyjne i gieometryczne, buchalterję, algiebrę, rachunki stosowane, historję powszechną ze szczególnym uwzględnieniem czasów nowszych, gieografję handlową i przemysłową, roboty z drzewa i żelaza dla chłopców, naukę kroju dla dziewcząt i t. d. Uczniowie część tylko nauki przechodzą wszyscy wspólnie, później dzielą się na pewne grupy, przygotowujące się do różnych zawodów technicznych i handlowych, do seminarjów nauczycielskich i t. d. Nauka w tych szkołach jest popierana przez liczne stypendja. Prócz tego istnieją specjalne szkoły rzemieślnicze. We Francji wszelka nauka rozdziela od początku dzieci według płci i prawie wszędzie istnieją osobne szkoły dla chłopców, a osobne dla dziewcząt; ustawa nawet zawiera surowy zakaz koedukacji, wymagając koniecznie odrębnej szkoły dla dziewcząt w gminach, liczących więcej nad 500 mieszkańców.

W Anglji szkoły początkowe przedstawiają wielką różnorodność co do urządzenia i programu, co wynika z poszanowania swobody osobistej obywateli. Założenie szkoły jest tam rzeczą inicjatywy prywatnej, z którą może wystąpić gmina samorządna, stowarzyszenie czy osoba prywatna. Jeżeli zaś szkoła ta nie jest prowadzona jako przedsiębiorstwo, t. j. udziela nauki bezpłatnie lub za bardzo małą opłatą, jeżeli nie ma na celu propagandy religijnej, jeżeli poddaje się dozorowi inspektora rządowego, wtedy otrzymuje kwalifikację szkoły publicznej i prawo do dość wysokich zasiłków rządowych. Tutaj musimy dodać krótkie wyjaśnienia co do pierwszego zastrzeżenia. Odrębnością szkół angielskich jest poszanowanie

przekonań religijnych uczniów przy bardzo starannym nauczaniu religji. Gdy w szkole niemieckiej nauka religji jest obowiązkowa dla wszystkich uczniów danego wyznania, w rządowej szkole francuskiej wykładu religji niema wcale, popierana więc jest bezwyznaniowość, o ile sami rodzice nie zatroszczą się o wychowanie religijne swych dzieci; w Anglji dzieci pobierają naukę religji w tak zw. szkołach niedzielnych, osobnych dla każdego wyznania, w szkołach zaś publicznych, do których uczęszczają dzieci różnych wyznań, wykład religji nie wchodzi do programu, choć najczęściej rano przed rozpoczęciem lekcji nauczyciel odczytuje jakiś wyjątek z Pisma św. i wogóle pojęć chrześcijańskich nie usuwa ze szkoły, nie zapuszcza się tylko w żadne szczegóły dogmatyczne. Swoją drogą ustawa nie zabrania otwierać szkół z wykładem religji, istnieją nawet szkoły o charakterze ściśle religijnym np. utrzymywane przez stowarzyszenia religijne, ale te kwalifikację szkół publicznych otrzymać mogą tylko w takim razie, gdy „nie wymagają od dzieci brania udziału w nauce religji, w praktykach religijnych, modlitwach i t. p. w szkole lub poza szkołą, lub też uczęszczania lub nieuczęszczania do pewnej szkoły wyznaniowej niedzielnej".

Przejdźmy z kolei do ustawy szkolnej austrjackiej i opartych na niej, choć pod niektóremi względami odrębnych, szkół galicyjskich. Ustawa ta, która w r. 1869 zastąpiła wspomniane już wyżej prawo szkolne z r. 1805, za cel szkoły uważa: „wychowywać dzieci obyczajowo i religijnie, rozwijać ich władze umysłowe, wyposażyć je wiadomościami i zdolnościami potrzebnemi celem dalszego wykształcenia dla życia, i tworzyć podstawę do wykształcenia dzielnych ludzi i członków społeczeństwa". Cele te inaczej bywają osiągane w dwuch głównych rodzajach szkoły początkowej: w szkole pospolitej i wydziałowej. Do programu szkoły elementarnej pospolitej należy: nauka religji, czytanie i pisanie, język wykładowy (ojczysty), rachunki z wiadomościami o głównych formach gieometrycz-

nych, wiadomości elementarne z historji naturalnej, fizyki, gieografji i historji przeważnie krajowej, rysunki, śpiew, roboty kobiece dla dziewcząt i gimnastyka dla chłopców. Wypełnienie tego programu w większym lub mniejszym zakresie zależy od ilości klas t. j. sił nauczycielskich w danej miejscowości, ta zaś zawisła ostatecznie od ilości uczniów.

Wszystkie szkoły, do których uczęszcza mniej niż 80 dzieci, muszą być z konieczności jednoklasowe t. j. posiadają jednego tylko nauczyciela, który zajmuje się wszystkiemi dziećmi, zgromadzonemi w jednej izbie. Dopiero jeśli przez 3 lata, następujące po sobie, liczba dzieci, uczęszczających do szkoły przewyższy 80, może być otwarta klasa druga i dodany drugi nauczyciel, potym trzeci i czwarty i t. d. Ogólnie przyjęty jest system podziału na klasy według wieku i ogólnego przygotowania uczniów t. j. ten sam uczeń nie może być w różnych klasach z różnych przedmiotów, co np. jest zupełnie uprawnione w Anglji i Ameryce. Wszędzie też jest przyjęty system nauczycieli klasowych, t. j. każdy nauczyciel wykłada wszystkie przedmioty w swej klasie; wyjątkowo tylko do pewnych przedmiotów bywają mianowani specjalni nauczyciele np. naukę religji wykładają księża, naukę robót kobiecych dla dziewcząt w klasach mieszanych, pozostających pod kierunkiem męskim, prowadzą fachowe nauczycielki.

Szkoła wydziałowa różni się tym od pospolitej, że obok celów ogólnie kształcących ma zadania praktyczne: udzielać niezbędnych wiadomości, przygotowujących młodzież do zawodów przemysłowych, rolniczych, oraz do seminarjów nauczycielskich. Obejmuje ona w swym programie: religję, język wykładowy, gieografję i historję ze szczególnym uwzględnieniem kraju rodzinnego, historję naturalną, fizykę, rachunki w związku z buchalterją pojedyńczą, gieometrję i rysunki gieometryczne, rysunki wolnoręczne, kaligrafję, śpiew, roboty kobiece, gimnastykę. Nadto w szkołach wydziałowych nie niemieckich, obok języka ojczystego uczniów, wykładany jest język niemiecki,

za zezwoleniem zaś władzy szkolnej, mogą być wykładane inne języki żyjące, jak również muzyka (gra na fortepjanie i na skrzypcach). Kurs szkoły wydziałowej austrjackiej jest w zasadzie trzyletni; przyjmowani są do niej wszyscy uczniowie, którzy ukończyli piątą klasę szkoły pospolitej, a nietylko najzdolniejsi, jak w Szwajcarji lub Norwegji. W praktyce rozstrzygnięto sprawę w ten sposób, że zwykle gdy szkoła dosięgnie liczby klas, odpowiadającej ilości lat obowiązku szkolnego t. j. 8, dzielą ją na dwie szkoły, zowiąc pierwsze 5 klas szkołą pospolitą, a ostatnie trzy wydziałową. Szkoła wówczas, pozostając nadal pod tym samym kierunkiem, nosi podwójny tytuł: *Szkoła ludowa pospolita i wydziałowa*. Przejście z jednej szkoły do drugiej, jest tym samym co promocja do klasy wyższej.

W Austrji więc dzieci zdolniejsze i niezdolne muszą się nagiąć do tego samego programu, gdy w innych krajach istnieje wyraźna różnica między programem wyższych klas szkoły początkowej (Primarschule), a szkołą drugiego stopnia (Sekundarschule). Nadto w austrjackich szkołach wydziałowych, rzadko bywają dzieci starsze nad lat 14, gdy w Szwajcarji i Norwegji najczęściej bywają tam uczniowie już w wieku pozaszkolnym. Wyższą jest tylko szkoła wydziałowa od pospolitej pod względem sił nauczycielskich: wykładają w niej nauczyciele z wyższą kwalifikacją i wyspecjalizowani do pewnej grupy przedmiotów. Dla dzieci w wieku przedszkolnym, ustawa austrjacka poleca otwierać żłobki, ochronki i ogródki frebłowskie w połączeniu ze szkołą początkową, lub niezależnie od niej; dla młodzieży zaś od lat 14, ustawa przewiduje kursy specjalne, ogólno kształcące lub fachowe—program ich i zakres może być różny, gdyż zależy od wielu warunków miejscowych. Największe znaczenie miały do niedawna kursa ogólnie kształcące dla dziewcząt, przeznaczone dla uczennic, które pragną uzupełnić swe wykształcenie, a nie są dość zamożne, aby mogly się kształcić na pensjach, w liceach żeńskich i innych zakładach prywat-

nych. Dla chłopców kursa takie mniej wydawały się potrzebne ze względu, że uczniowie, pragnący kształcić się wyżej, mieli wstęp do szkół średnich, t. j. gimnazjów klasycznych i realnych, które dla dziewcząt były niedostępne. Obecnie wobec prądu, dążącego do otwierania gimnazjów żeńskich, takie kursa są już półśrodkiem i rzadko kiedy spełniają swe zadanie, ale w wielu miejscach istnieją dla uczennic, nie mających aspiracji do matury gimnazjalnej. Szkoły dla dzieci nienormalnych są w Austrji stosunkowo rzadkie, istnieją instytuty dla głuchoniemych i ociemniałych, lecz niema dla dzieci niezdolnych specjalnych zakładów, utrzymywanych przez państwo; jeśli szkoły takie istnieją, to są one czysto prywatne i nie są zaliczane do szkół „ludowych".

(D. c. n.).

Aniela Szycówna.

O nadmiernej pracy nauczycielskiej.[1]

O niezmiernie ważnej kwestji, dotyczącej stosunków naszych szkolnych, mówić tu zamierzamy, o kwestji, której pomyślne rozstrzygnięcie stanowi konieczny warunek rozwoju i postępu szkolnictwa naszego. Jest to kwestja nadmiernego, wprost niesłychanego przeciążenia nauczycieli i nauczycielek.

Przy wzbierającej wciąż fali drożyzny, przeciętna norma utrzymania w Warszawie inteligientnej rodziny doszła do niebywałej wysokości. Rodzina z kilku osób złożona, aby się dostosować jako tako do przeciętnej stopy życia naszej inteligiencji, wydawać musi rocznie około 2400 rb. I przy takiej normie trzeba się mocno liczyć z groszem, aby związać koniec z końcem. Z drugiej strony, aby wykładający mógł spełniać należycie bez zbytniego przeciążenia swoje obowiązki nauczycielskie nie powinien mieć lekcji więcej niż 4 godziny dziennie, czyli 24 tygodniowo. Zeby jednak za 24 godziny tygodniowo zarobić 2400 rb. trzeba brać po rubli 100 za godzinę roczną. Obecnie tylko męskie zakłady naukowe i niewielka ilość

---

[1] Sprawa jest bardzo poważna, by dała się w tak krótkich słowach wyczerpać. Umieszczamy ten artykuł 1) jako głos jednej z mnóstwa osób zainteresowanych, 2) jako pierwszy z szeregu artykułów, który kwestji tej poświęcić zamierzamy. *Red.*

szkół żeńskich płaci nauczycielom po rb .60 do 75 za godzinę. Przeważna zaś ilość szkół płaci po rb. 50, a jest sporo i takich, gdzie wynagrodzenie wynosi rb. 40, lub co na jedno wychodzi, rb. 1 kop. 50 od godziny. Można więc jako przeciętną płacę przyjąć rb. 50. Aby przy takiej płacy zarobić, nie już 2400 rb., ale zniżmy te normę nawet do 2000 rb., na to trzeba mieć lekcji 2000 : 50 = 40 godzin na tydzień, czyli 4 dni w tygodniu po 7 godzin dziennie, dwa dni po 6 godzin.

Tak też robią nauczyciele: albo biorą po 7 godzin dziennie, albo uzupełniają swoje dochody poboczną pracą literacką lub biurową.

Nauczycielki rzadziej od nauczycieli pracują na utrzymanie rodziny, płace ich jednak są tak nizkie w porównaniu z wynagrodzeniem nauczycieli, że aby zarobić chociażby na swoje utrzymanie, muszą się jeszcze więcej zapracowywać niż nauczyciele. Dzień ich roboczy dosięga 9 często 12 godzin.

A teraz zapytujemy, czy przy podobnej pracy, którą zaiste porównać można do ciężkich robót karnych, może być mowa o należytym, energicznym, owocnym spełnianiu trudnych obowiązków nauczycielskich? Czy tak zapracowany nauczyciel może być zawsze na lekcji spokojnym, energicznym, cierpliwym, niezdenerwowanym. Czy po takim zmęczeniu może on po powrocie do domu znaleźć dość czasu i sił do pracy nad sobą samym, nad metodą swego wykładu, nad rozszerzeniem zakresu swych wiadomości w obrębie wykładanego przedmiotu.

A teraz do głównej przyczyny przeciążenia nauczycieli (zbyt wielka ilość godzin pracy) dodajmy jeszcze różne drobniejsze, lecz również bardzo dotkliwe okoliczności.

Pięciominutowa przerwa pomiędzy wykładami stanowczo nie daje możności wytchnienia ani uczniowi ani nauczycielowi, a jeżeli jeszcze ci ostatni w ciągu tych chwil muszą się przenieść na drugi koniec miasta do innej szkoły, sprowadza za sobą konieczność jazdy dorożką, co obciąża i tak już skromny budżet nauczyciela.

Nierównomierny i nieoparty na żadnej rozumowej podstawie rozkład dni świątecznych także nie odpowiada potrzebie systematycznego co pewien czas odpoczynku. W jednym miesiącu obchodzimy przeróżne uroczystości, mamy aż nadto dni wolnych od lekcji, w innym musimy bez wytchnienia pracować. Czy nie byłoby logiczniejsze trzymanie się stale oznaczonych dłuższych przerw w zajęciach, pozatym świętowanie, oprócz niedzieli jeszcze jednego dnia w tygodniu, jak to się praktykuje w szkołach angielskich. Dzień ten mógłby być częściowo przeznaczony na wycieczki przyrodnicze, doświadczenia fizyczne, pokazy, zwiedzanie muzeów i fabryk. Obecnie na te cele niektóre szkoły poświęcają dni świąteczne, odbierając przepracowanemu nauczycielowi te drogie, a jedyne chwile jego odpoczynku. Naturalnie o dodatkowym wynagrodzeniu za tego rodzaju nadetatowe zajęcia zwykle niema mowy.

Dłuższe przerwy pomiędzy lekcjami i dłuższe wypoczynki zamiast pojedyńczych przygodnych dni świątecznych, być może pociągnęłyby za sobą skrócenie kursów przedmiotów szkolnych. Strata co do ilości wielokrotnie byłaby powetowaną jakością wykładu, pogłębieniem i utrwaleniem podawanej wiedzy, zgodnie z zasadą: „non multa, sed multum".

Sądzę, że takie reformy dałyby się bez wielkich trudności odrazu wprowadzić. Poprzestać jednak tylko na nich znaczyłoby zadowolić się półśrodkiem, gdyż jedynym radykalnym uzdrowieniem bolączki stosunków szkolnych byłoby ustalenie takiej stopy wynagrodzenia za godzinę roczną, która usunęłaby raz na zawsze konieczność nadmiernego obciążania się pracą.

n.

Nieco o „damach klasowych“.

„Dama klasowa!” Skąd ta nazwa, tak już dzisiaj utarta, a jednak rażąca swym dziwnym brzmieniem, stosunkiem ciężkiej pracy do wyrazu „dama”, chłodem, jakim mrozi? Cóż to za postać, od rana do nocy uwijająca się po salach i korytarzach pensyjnych, wiecznie w ruchu, wiecznie w naprężeniu? Jakim życiem żyje poza pracą obowiązkową, kiedy pracuje nad sobą, szuka rozrywek, odpoczywa i *czy* odpoczywa? Czy zgłębia naturę dziecka, czy zaznajamia się z wynikami ostatnich badań jego psychologji, czy żyje i postępuje naprzód z gałęzią pracy, którą wybrała, czy stoi w miejscu? Jak mało ludzi, stykających się bezustannie z życiem szkolnym, potrafiłoby na te pytania dać odpowiedzi. Nauczyciele przywykli już do widoku tak niezbędnego dla klasy ornamentu jakim jest dama klasowa; niektórzy się zżymają po cichu, inni tolerują jako złe konieczne, inni wreszcie nie zwracają na to uwagi Nauczycielki, u których na lekcjach damy klasowe asystują rzadziej, gdyż równocześnie i one same dają lekcje w klasach niższych, odnoszą się do swych koleżanek serdeczniej, bardziej się niemi interesują, a częsta obserwacja i zastanawianie się nad trybem życia ornamentu klasy dają im podstawę do dziękczynnego westchnienia: jak dobrze, że nie jestem damą klasową! Zobaczmyż, czy to westchnienie jest słuszne, poznajmy życie codzienne damy klasowej, a gdy

się do niej w ten sposób zbliżymy, to może nam łatwiej będzie odpowiedzieć i na to, czym ona jest poza pensją, „sama w sobie“.

Właścicielki zakładów naukowych, t. zw. przełożone, w rubryce rozchodów nieuniknionych stawiają pozycje: dama klasowa kl. wstępnej rb. 30, II—35, VI—45; równocześnie przełożona takiegoż samego zakładu lecz minorum gentium (ze względu na rozgłos i ilość dochodów) wypełnia te rubryki cyframi 20, 25, 35; przełożona, czasem istotnie nie mogąca płacić więcej, a częściej robiąca oszczędności, gdzie się da, wypisuje w tychże samych rubrykach rb. 15, 20, 25 (płaca miesięczna). Ktoś niezaznajomiony zupełnie ze stosunkami pansyjnemi nie rozumie zupełnie tych warjacji na temat: rubel, nie rozumie również, dlaczego dama klasowa z kl. wstępnej bierze rb. 30, 20, 15, a z kl., VI—45, 35, 25, jakkolwiek dozorowanie dzieci małych jest znacznie trudniejsze niż starszych, nie będzie wiedział również, dlaczego na niektórych pensjach niema zupełnie dam klasowych w klasach niższych, gdy nieobecność damy klasowej na lekcji „profesora“ w klasie V-ej lub VI-ej jest podciągnięta pod rubrykę karygodnych przestępstw. Gdybyśmy chcieli na podstawie statystyki ułożyć stosunek ilości godzin pracy do wynagrodzenia damy klasowej, musielibyśmy dla każdej pensji układać tablicę oddzielnie i zaopatrzyć ją w cały szereg uwag, załączników i komentarzy co do działalności nadobowiązkowej, niema tu bowiem żadnej normy—tak dla płacy, jak dla pracy. Umowa zawarta z panią przełożoną w cztery oczy, niejednokrotnie poparta dysertacją na temat ciężkich czasów, niedużej ilości uczennic, wyjątkowego zastoju, rozjaśniona uchyleniem rąbka nadziei na podwyższenie pensji w przyszłości (która w $^{9}/_{10}$ wypadkach nie staje się teraźniejszością) ma coś z mistycyzmu, jakim działalność przełożonych w stosunku do nauczycieli niemal zawsze się okrywa. Przyszła dama klasowa nie ma pojęcia, jak wynagradzaną była jej poprzedniczka, jak są wynagradzane inne damy klasowe, przebywające w zakładzie, nie wie, co gorsza, jaka praca

za niewielką płacę ją czeka. Kandydatka godzi się na podane warunki, bo nie zgodzić się to znaczy nie mieć co jeść przez rok cały, przeprowadza się na pensję, gdzie w sypialnym pokoju uczennic, otrzymuje dla siebie kąt za parawanem i rozpoczyna wypełniać swe obowiązki, inaczej zabijać się fizycznie, cofać umysłowo, wyczerpywać nerwowo. Damy klasowe stałe, t. j. mieszkające na pensji, w dni dyżurne, które przypadają 3 razy tygodniowo, są zajęte przez godzin 15, od 7-ej rano do g. 10 ej lub 11-ej wieczór; od godziny 9-ej do 3-ej lub 4-ej asystują na lekcjach, spełniając rolę posterunku policyjnego, dają lekcje w klasach niższych od 1 godziny do 22 tygodniowo, następnie towarzyszą uczennicom na „higjenicznym“ spacerze po najruchliwszych ulicach miasta, przygotowują uczennice na tak zw. korepetycjach do lekcji na dzień następny, albo ze wszystkich przedmiotów w swej klasie, albo z jednego lepiej posiadanego każdą z klas, poczym od godziny 10-ej wieczorem mogą korzystać z czasu wolnego i poświęcić go dla siebie, to znaczy muszą przygotować materjał do lekcji arytmetyki, polskiego, niemieckiego lub francuskiego, które zobowiązały się dawać, przyjmując urząd damy klasowej, poprawić kajety, co przy większej ilości uczennic i urządzaniu raz na tydzień ćwiczeń piśmiennych w klasie niemało czasu zabierze, wreszcie bardzo znużone zasypiają koło godziny 1-ej, aby nazajutrz zerwać się o godzinie 7-ej.

Każda z dam klasowych stałych 3 razy w tygodniu jest wolna od g. 3-ej, 4-ej, a nawet 5-ej, co drugą niedzielę w miesiącu wolna przez dzień cały. Nie należy jednak uważać tego za regułę, nie wszędzie bowiem przełożone chcą się na to zgodzić. Są pensje gdzie damy klasowe mają wolne tylko 2 dni w miesiącu, t j. 2 niedziele i obowiązane są do powrotu o g. 9-ej wieczorem. Jakież wynagrodzenie otrzymuje dama klasowa za dozór i opiekę w swej klasie, za lekcje w klasach innych, za zastępstwo nauczycieli nieobecnych, za korepetycje i przesłuchiwanie zadanych lekcji, za pomoc uczennicom niezdolnym, za kon-

wersację francuską lub niemiecką, za bieganie od rana do wieczora z planem w ręku i umieszczanie każdej uczennicy przy stole, przy fortepjanie, na ławce, zależnie od godziny ogłoszonej przez dzwonek, za nalewanie herbaty i roznoszenie jej uczennicom, jak to się dzieje na jednej z pensji? Taką, jaką pani przełożona uzna za stosowne jej ofiarować przy całkowitym utrzymaniu (oj, to utrzymanie!) i kącie za parawanem, t. j. mieszkaniu, a więc rb. 10, 15, 20, 25, 30, 35 i maximum rb. 45 (miesięcznie).

Ażeby nieco powiększyć swe dochody, damy klasowe korzystając z dobrodziejstwa posiadania 3 razy w tygodniu paru godzin wolnych, dają lekcje na mieście, co przynosi im jeszcze 10, 20 rb. miesięcznie, mogą to czynić jednak te szczęśliwe, które dostały się na t. zw. pensje dobre, t. j. zamożne, gdzie każda klas a ma swą damę, co umożliwia zmiany w dyżurach.

W niektórych zakładach w klasach niższych dam klasowych niema wcale, czasem ze względów oszczędnościowych, czasem istotnie z powodu zbyt małych dochodów, jakie daje przełożonej przedsiębiorstwo naukowe. Takie pensje posiadają damy klasowe dopiero od klasy IV-ej, bo tu już bez nich obyć się zupełnie nie można: profesor z uczennicami bez stróża bezpieczeństwa — to shocking w ustawach etyki pensyjnej!

Jeżeli dama klasowa z pensji pierwszorzędnej nie potrzebuje pomagać rodzinie i zarobione pieniądze obraca dla siebie, to wtedy 3 razy w tygodniu ma parę godzin wolnych na odpoczynek.

Zobaczmyż teraz, jak odpoczywa i gdzie. Z pojęciem wyrazu odpoczynek, łączy się obraz cichego, własnego pokoju, wygodnego krzesła, ciekawej książki lub pisma pod ręką, rozrywki, rozmowy, wreszcie krótkiego, a tak posilnego dla wyczerpanego wysiłkiem umysłowym organizmu, snu. Dama klasowa udaje się do siebie, t. j. do kąta za parawanem, siada na twardym krześle przy maleńkim stoliczku i... zaczyna odpoczywać przy akompanjamencie 3 ch fortepjanów w pokojach sąsiednich, 2-ch na

dole, 2-ch na górze, a że każda z grających uczennic stoi na innym poziomie wykształcenia muzycznego, można sobie wyobrazić, jakie piękne melodje krążą naokoło tej zmęczonej istoty. Jeżeli dama klasowa jest osobą nerwową, a każda z nich jest strasznie zdenerwowana ciągłemi utarczkami z dziećmi, wymówkami pani przełożonej, jeżeli pensjonarka złapie „dwójkę“ (co pensjonarkom zdarza się częściej niż przychodnim), to chwyta czemprędzej kapelusz i okrycie i ucieka na ulicę; tu odpoczywa, potrącana przez przechodniów, nękana turkotem i gwarem, którego ma tyle przez dzień cały, tu odpoczywa, gdy nie ma rodziny lub gdy „tak jakby jej nie miała“.

Od czasu do czasu dama klasowa dyżurna idzie z uczennicami na odczyt lub koncert, ale o tym, że czeka ją „rozrywka“, dowiaduje się na kwandrans przed wyruszeniem „parami“. Żaden ból głowy, nieusposobienie do słuchania muzyki, zmęczenie nie uwolnią jej od tego, któż bowiem pójdzie z dziećmi? Pędzi więc obok uczennic, zdenerwowana tym, że się spóźnią, że będą musiały czekać na schodach, że się pogubią wśród tłumu ludzi, i w tym nastroju, rzucając badawcze spojrzenia na powierzoną sobie dziatwę, przyjmuje posiłek duchowy.

Obok dam klasowych stałych, są jeszcze na pensji damy klasowe przychodnie, obowiązane do dozorowania jednej lub dwuch klas od godziny 9-ej do 3-ej lub 4-ej. Gdy klasa np. V-ta ma lekcję z nauczycielką, dama klasowa przechodzi do klasy VI-ej, gdzie się odbywa lekcja z nauczycielem, lub wykłada arytmetykę, polski, niemiecki, francuski, wreszcie prowadzi kaligrafję, roboty, jeżeli do prowadzenia klasy z jakiegoś przedmiotu nie ma odwagi; w razie niewypełnionej godziny, zastępuje nauczyciela lub nauczycielkę.

Damy klasowe przychodnie otrzymują wynagrodzenie od 10 do 40 rb. miesięcznie, a za nauczanie w klasach niższych, co wynosi 1, 2, 3 i t. d. do 18 godzin tygodniowo nie otrzymują żadnej dodatkowej zapłaty. Tak np. za dozorowanie klasy V i VI-ej i 12 godzin tygodniowo lekcji arytmetyki lub polskiego na pensji X, dama klasowa otrzy-

muje rb. 20, za 7-io godzinne zajęcie dzienne, w tym 2 lub 1 godzina tygodniowo lekcji w klasie, rb. 40 na „najzamożniejszej" z pensji, tyleż za 11 godzin pracy na dzień na mniej zamożnej.

Widzimy więc, z jaką ogromną fantazją układa się budżet dla dam klasowych, jakiego wyzysku padają one nieraz ofiarą, widzimy, stwierdzamy i z olimpijskim spokojem, jak dotychczas, przechodzimy do porządku dziennego nad całą tą sprawą. Co dziwniejsze, osoby interesowane poza cichym buntem i protestem, zaznaczonym jedynie złym humorem, nie czynią nic dla poprawy losu. Przez 10 miesięcy znoszą niewygody, spełniają wszelkie obowiązki, do jakich się najczęściej nie zobowiązywały, są na posługi przełożonej, nauczycieli (znoszą okazy naukowe na lekcje), dzieci, przez 2 miesiące odpoczynku w lecie przymierają z głodu, bo w życiu szkolnym rok składa się z 10 miesięcy i miesiące wakacyjne są stale z wynagrodzenia rocznego wytrącane, i znów powracają do jarzma.

Z jakich kobiet rekrutują się damy klasowe? Są to najczęściej byłe uczennice pensji lub gimnazjów, nie posiadające specjalnego wykształcenia w zakresie jednego przedmiotu, nie mające „pozwolenia na nauczycielkę domową". Są to zwykle te istoty, które tylko dzięki najenergiczniejszym wysiłkom ze strony rodziców lub ich samych ukończyły 6 lub 7 klas, na dalsze kształcenie, na poprawienie tego, co szkoła zepsuła, konieczność zarobkowania nie pozwala.

Czy możemy wymagać od człowieka po 15-tu godzinach ciężkiej pracy, wyczerpującej fizycznie i umysłowo bardzo, aby się kształcił, posuwał dalej, szedł z biegiem życia umysłowego, pracował dla jutra?! Czy możemy żądać od niego, aby wrodzone zdolności do wychowania dzieci pogłębiał naukowemi badaniami, albo wprost zdobywał wiedzę wychowawczą, jeżeli natura nie obdarzyła go intuicją w tym kierunku? Skąd takt, skąd miara, pewność, że się jest sprawiedliwym, uznanie konieczności kary lub nagrody, słów zachęty, lub nagany, czym dama kla-

sowa operuje przez dzień cały? Wszystko tu jest i być musi dziełem przypadku, wynikiem wrodzonego taktu pedagogicznego, lub jego zupełnego braku.

Damy klasowe nie otrzymują żadnych wiadomości, któreby im to zadanie ułatwić mogły, żadnych wskazówek, żadnego wykształcenia pedagogicznego. Tylko bardziej obowiązkowe i energiczne, zaczną studjować dziełka pedagogiczne i zaznajamiać się z ruchem na polu szkolnictwa (po za pensją, bo na naszych pensjach ani dzieł pedagogicznych, ani pism „nie używa się"), pokuszą się o zrzeszenie się w związek w celu walki, o polepszenie warunków bytu, o kółka samokształcenia, lecz i tu brak czasu, swobody, obawa przed przełożoną, groza utraty miejsca, brak dobrej woli ze strony koleżanek, wytępią wszelką inicjatywę. Czasem na zasadzie paroletniej pracy i wzrostu ilości uczennic dama klasowa prosi o podwyższenie pensji. Płaca damy klasowej przez przełożoną nie bywa podnoszoną prawie nigdy. Należy jednak postępować tutaj bardzo ostrożnie, bo można utracić miejsce, bo kandydatek na nie zawsze jest cały szereg.

Jakiż jest stosunek pomiędzy damą klasową a przełożoną? Ażeby go uplastycznić, sięgniemy do niedawno minionej przeszłości: walki o szkołę polską, do epoki narad pań przełożonych z augurem nad takim wyjściem z całej niebezpiecznej afery, aby i wilk był syty i, co najważniejsza, owca cała. Mistyczne narady przy drzwiach szczelnie zamkniętych nad losem naszych placówek polskości odbywały się bez udziału dam klasowych, które, już jeśli nie z poczucia obywatelskiego, to chociaż z tej racji, że lada dzień bez chleba i dachu nad głową mogły się zostać, miały prawo się wypowiedzieć. Damy klasowe używane były w tej wielkiej epoce życia pań przełożonych do pilnowania dzieci, aby do sali posiedzeń rady nieustającej, nie wkroczył żaden element przewrotowy, burzliwy, rewolucyjny. A kiedy zdarzyło się raz, że jedna z młodych przełożonych przybyła na naradę z damą klasową, ta osta-

tnia wyrokiem zaocznym skazaną została na odesłanie do domu, przełożona zaś wkroczyła na salę.

Na tyle zakładów szkolnych, jakie Warszawa posiada, zaledwie w 2-ch, 3-ch dzieje się inaczej, ale zakłady te i pod innemi względami stanowią wyjątek i są jutrzenką lepszej przyszłości dla młodych pokoleń.

Niema tam dam klasowych, bo dzieci od lat najmłodszych są przyzwyczajone do dobrego zachowania się na lekcji, nie dlatego, że patrzą na nie argusowe oczy żandarma klasy, ale dlatego, że to jest lekcja, że warto jej słuchać, bo jest zajmująca i ciekawa.

Przełożona takiej pensji, zna swe uczennice (czego nie można powiedzieć o większości innych przełożonych), bo ciągle z niemi obcuje, czy to podczas pauzy, czy na lekcjach, które daje w klasach, nie jest to bowiem właścicielka przedsiębiorstwa, przedstawiająca sobą i kapitał, a nauczycielka, i wraz z innemi nauczycielkami pracuje nad rozwojem umysłowym dzieci.

Przestańmyż raz nareszcie rozbudzać w dzieciach poczucie bojaźni przed władzą wyższą, nie opierajmy rozwoju etyki dziecinnej na fałszywych podstawach. Nie dlatego bowiem dziecko winno siedzieć na lekcji cicho i uważać, że patrzy na nie badawczym okiem dama klasowa, ale dlatego, że tak na lekcji siedzieć należy. Tymczasem na naszych pensjach ledwie drzwi za damą klasową się zamkną, w klasie rozpoczyna sią zamieszanie, gwar, westchnienia ulgi, wszystkie dzieci wstają ze swych miejsc, zaczynają mówić, zasypywać pytaniami nauczycieli, komentują ich słowa, jednym słowem zdradzają swe „ja”, na hamulcu milczenia, wskazanego przez damę klasową, utrzymywane z trudnością przez parę godzin.

Mówi się nieraz, że dama klasowa powinna asystować na lekcji, aby wiedziała, czego podczas korepetycji ma nauczyć dzieci. Ale pocóż te korepetycje, zabijające samodzielność w dzieciach, poco zadawanie lekcji?

Czy dziecko po 5-ciu godzinach pracy w szkole, może pracować znów 5 godzin w domu? Na lekcjach winno

odbywać się nietylko wszelkie objaśnianie rzeczy nowych, nieznanych jeszcze dziecku, ale i utrwalenie tego materjału w jego pamięci. Po przyjściu do domu dziecko powinno to wszystko przebiec myślą z uwagą, przygotować książki i zeszyty na dzień następny i z czystym sumieniem zabrać się do zabawy lub iść na spacer. Przy takim prowadzeniu klasy wszelkie korepetycje stają się zbyteczne, może więc i dama klasowa na pensji jest zupełnie niepotrzebna? Tak, niepotrzebna, a nawet szkodliwa w tym charakterze, w jakim utrzymać się musi na pensjach, powiedzmy szczerze: starego typu, z odwiecznym zadawaniem łokciowych ćwiczeń i tłumaczeń, opowiadań, wierszy, z zabijaniem samodzielności w dzieciach, z wodzeniem ich na pasku strachu przed stopniem i karą. Użyteczną zaś i konieczną staje się dama klasowa, gdy spełnia rolę wychowawczyni, która obcuje z dziećmi po za lekcjami, podczas przerw, wtajemnicza się w ich smutki i kłopoty, stara się temu zaradzić już to w porozumieniu z rodzicami, już to z nauczycielami na tak zwanych radach pedagogicznych. Taki typ damy klasowej, typ nowy spotkać można w szkołach handlowych, gdzie wychowawczynie są traktowane i wynagradzane równie dobrze jak i nauczyciele, czego nie bywa na pensjach. Wychowawczynie posiadające wykształcenie w zakresie jednego przedmiotu, dają lekcje w klasach i otrzymują za to oddzielną pensję, stąd nietylko klasy wyższe, ale i niższe są obsadzone dobremi nauczycielami, nie klasowemi damami bez specjalnego wykształcenia, co się dzieje w celach oszczędnościowych. Niema tu więc niezmiernie dużej ilości godzin pracy za bardzo małą płacę, niema wyzysku, od niepamiętnych czasów uprawianego w zakładach szkolnych, wyzysku, który nieraz naprawdę z braku funduszów wynika, ale dlaczego? Bo przełożone uważają sobie za punkt honoru wegietować przy klasach 6-ciu, zamiast prowadzić dobrze klas 3. „Przełożona 6-cio klasowej pensji”, to przecież brzmi zupełnie nieźle, a tymczasem klasy IV, V i VI zjadają wszelkie dochody, bo w nich dają panowie profesorowie, a panowie

profesorowie nie zawsze są czuli na apostrofy do ciężkich czasów, panom profesorom często nawet się nie proponuje obniżki za godzinę roczną: tego można żądać tylko od nauczycielki!

Dalecy od wyczerpania kwestji dam klasowych do głębi, zmierzamy do syntezy: dola dam klasowych jest bardzo ciężka wskutek wyzysku, jaki panuje na tym polu pracy szkolnej; zadanie, włożone na jej barki, jest zbyt wielkie; stanowisko zajmowane dotychczas względem dzieci z gruntu złe, oparte na fałszywej, niepedagogicznej podstawie; stąd potrzeba reformy, przebudowy.

Ponieważ łatwiej jest budować rzeczy nowe, niż naprawiać stare, proponujemy przeto stworzenie nowego typu damy klasowej—wychowawczyni, proponujemy tym śmielej, że typ ten nie jest utopją, a zupełnie realną postacią w nowej erze naszego szkolnictwa. Niechże to będzie wychowawczyni dzieci nie „dama klasowa", człowiek wolny o własnej indywidualności, nie starta w proch niewolnica, człowiek o poczuciu odpowiedzialności za sprawę wielką i świętą, nie nękana despotyzmem siły przed prawem męczennica. Pietnastogodzinny dzień roboczy oprzeć się musi wszelkim zakusom, w kierunku podniesienia wykształcenia pedagogicznego podjętym. Dziesięciorublowy zarobek na cóż wystarczyć może? Jak tu mówić o książkach, o nabywaniu ich, gdy trzeba jeszcze pomagać matce, ojcu, młodszej siostrze?

W walce o byt, w pokonywaniu tych wszystkich drobnych a codziennych trosk życia, które słusznie poeta nazywa „podłemi", gubią się najsilniejsze indywidualności, niszczą się najlepsze siły.

—r—

Kwestjonarjusz w sprawie warunków materjalnych pracy nauczycielskiej.

Zpośród licznych zawodów inteligienckich, zawód nauczycielski zajmuje bezwarukowo pod względem materalnym stanowisko upośledzone. W pocie czoła pracuje nauczyciel na kawałek chleba, dopóki mu zdrowie i siły służą; wobec choroby, nieszczęść lub starości stoi zupełnie bezradny.

Nadmierna praca zarobkowa nie daje możności należytego pełnienia trudnej, a tak doniosłej służby społecznej, nie pozwala również nauczycielowi na rozwijanie swego umysłu, na oddziaływanie na rozwój obranej gałęzi wiedzy i pracy.

Są to fakty aż nadto dobrze znane i aż nadto boleśnie odczuwane przez ogół nauczycieli. Aby móc jednak szukać wyjścia ze smutnego stanu rzeczy, należy się oprzeć na gruncie danych faktycznych; wobec tego zwracamy się do Was Koledzy i Koleżanki z prośbą o nadsyłanie do redakcji „Nowych Torów" (Górna 8 m. 6) odpowiedzi na załączony kwestjonarjusz.

Sprawa ta pozostaje w związku z zamiarem założenia specjalnego biura pośrednictwa pacy nauczycielskiej, dla-

tego pożądane byłyby odpowiedzi imienne, aczkolwiek nie zaznaczyliśmy tego w kwestjonarjuszu, pozostawiając decyzję uznaniu osób nadsyłających odpowiedzi.

Prosimy o jaknajszersze rozpowszechnienie kwestjonarjusza.

Redakcja.



KWESTJONARJUSZ.

A) 1) Płeć odpowiadającego.
2) Wiek.
3) Jak dawno naucza.
4) Kwalifikacje nauczycielskie.
5) W ilu zakładach i lokalach prywatnych wykłada, oraz ile godzin tygodniowo w każdym.
7) Przeciętny dochód roczny z pracy nauczycielskiej za ostatnie 3 lata.
7) Liczba utrzymywanych przez odpowiadającego członków rodziny wraz z jego osobą.
8) Liczba posiadanych dzieci w wieku szkolnym.
9) Czy posiada inne dochody.
10) Czy posiada kapitały lub majątek nieruchomy.
11) Jaką płacę za godzinę lekcji uważa za normalną.
12) Czy zarobkuje w inny sposób poza pedagogją.
13) Dochód roczny z pracy dodatkowej.
14) Ilość godzin, tygodniowo zużywanych na pracę dodatkową.
15) Przeciętna płaca za godzinę pracy dodatkowej.
16) Czy odpowiadający posiada długi i jak wysokie.

B) Dla nauczycieli szkół początkowych oprócz pytań powyższych.
1) W ilu szkołach wykładał przez czas swej praktyki.
2) Ile dzieci miał w ostatnim roku szkolnym.
3) Jaką płacę uważałby za wystarczającą dla nauczyciela szkoły początkowej.

---

a)	Ilość godzin tygodniowo	Klasy wyższe (w) czy niższe (n)	W szkołach — Płaca: Od godziny tygodniowej rocznie	Przez ile miesięcy (9, 10, 12)	Za pojedyńczą godzinę
Przedmioty [2]			1 [1]	2 [1]	3 [1]
1)					
2)					
4)					
5)					
6)					
7)					
8)					
9)					

[1] Dwie pierwsze rubryki wyklaczają trzecią lub odwrotnie.

[2] Godziny tych samych przedmiotów, płatne różnie bądź pod względem stopy płacy, bądź pod względem pobierania wynagrodzenia (od godziny tygodniowej rocznie—rubryka 1-a, lub za pojedyńczą godzinę—rubryka 2-ga) wyszczególnić osobno, w odnośnych rubrykach.

W domach prywatnych — Ilość godzin tygodniowo	Płaca: Za pojedyńczą godzinę	Płaca: Miesięcznie	Ilość godzin dziennie	Płaca miesięczna za godzinę dziennie	Wiek uczniów	W illu lokalach odbywa wszystkie lekcje
	1 [1]	2 [1]		3 [1]		

Uwagi.

Wiadomości o ruchu pedagogicznym zagranicą.

Dla pedagoga, pragnącego iść z postępem czasu, konieczną jest rzeczą śledzić stale ruch w dziedzinie wychowania i nauczania w kraju i zagranicą. Z tego powodu „Nowe Tory", oprócz artykułów rozumowanych i sprawozdań obszerniejszych, podawać będą ważniejsze fakty sposobem kronikarskim. Rozpoczynając dziś tę pracę, musimy się cofnąć wstecz i przypomnieć ważniejsze dla pedagogiki zdarzenia z r. 1905, a czynimy to z dwuch powodów: raz dlatego, że to przeszłość tak blizka, iż jest dla nas najwłaściwszym punktem wyjścia; a powtóre dlatego, iż właśnie w roku ubiegłym byliśmy wszyscy tak pochłonięci ważnemi wypadkami dziejowemi, tak niepewni przyszłości naszej szkoły, że nie zwracaliśmy uwagi na to, co czynią, radzą i postanawiają pedagodzy w innych krajach. Sądzimy więc, że garstka wiadomości, (na więcej nas nie stać na razie), które podajemy poniżej, dla wielu naszych czytelników stanowić będzie rzeczywiste nowiny.

A) Postanowienia rad szkolnych.

W Szwajcarji w roku 1904 E. Meumann, profesor psychologji w uniwersytecie w Zurychu (obecnie przeniósł

się do Królewca), przeprowadził szereg badań nad wartością pracy dzieci w klasie i w domu. Podobnież badania przeprowadził E. Meyer w Würzburgu. Wynikiem ich było, że jeśli dzieci 13—14 letnie i starsze mogą z korzyścią uczyć się poza klasą to młodsze tylko w szkole powinnyby pracować i wszelkie ćwiczenia odrabiają dobrze tylko w klasie na lekcji. Z badań tych, których rozbiór szczegółowy znaleźć można w broszurze Juljusza Klinhardta p. t. *Schule und Hausarbeit* (Lipsk 1905) skorzystała rada szkolna kantonu Bernu i wydała następujące rozporządzenia co do zadawania lekcji.

1) W pierwszym roku nauki szkolnej nie wolno nic zadawać do domu, a w drugim i trzecim nie zadaje się żadnej roboty piśmiennej.

2) W klasach wyższych szkół początkowych, oraz w szkołach średnich nauczyciele powinni porozumieć się między sobą,ażeby zadania domowe były równo rozdzielone między różne dni tygodnia.

3) Praca powinna być jednakową przez cały rok szkolny; należy jej unikać pod koniec roku (okres egzaminów).

4) Praca domowa powinna być ograniczoną do *minimum*, należy sobie zdać sprawę z warunków domowych, uwolnić od niej jednostki słabe umysłowo lub fizycznie.

5) Nie wolno zadawać do domu robót ręcznych, rysunków i wszelkich przedmiotów nadobowiązkowych; nie wolno zadawać rano lekcji do przygotowania na popołudnie; roboty wakacyjne powinny być zniesione.

Rada pedagogiczna gimnazjum w Winterthur (w Szwajcarji) postanowiła tytułem próby skrócić długość lekcji z 50 minut na 40, ażeby uczniowie w ciągu czterech godzin pobytu w szkole mogli mieć 5 lekcji, przedzielonych pauzami po 10 minut. Wyniki w roku szkolnym 1904/5 były tak dobre, że postanowiono bez wahania ten sam rozkład zostawić na rok szkolny 1905/6. Stwierdzono

u wszystkich uczniów mniejsze zmęczenie umysłowe i większe postępy we wszystkich przedmiotach nauczania. Rodzice narówni z pedagogami i higjenistami są bardzo zadowoleni z tej nowości, która skraca dzień pracy ucznia o całą godzinę.

Na całym zachodzie Europy rozpowszechnia się coraz bardziej po szkołach metoda naturalna w nauczaniu języków obcych. Ponieważ nieodzownym warunkiem tej metody jest, aby sam nauczyciel władał dobrze językiem, którym od pierwszej lekcji ma wyłącznie przemawiać do uczniów, więc rządy i ministerja oświaty starają się podnieść znajomość języków nowożytnych przez wysyłanie nauczycieli zagranicę.

Ostatnio stanął układ pomiędzy rządem pruskim a angielskim co do wzajemnego ułatwiania sobie tej sprawy. Mocą tego układu rząd pruski ofiarowuje 65 funtów sterlingów rocznie nauczycielom anglikom lub szkotom za dwie godziny konwersacji angielskiej dziennie, a jednocześnie pozwala im bywać na wszystkich lekcjach, poznawać metody nauczania, stosowane w Niemczech i kształcić się w języku niemieckim; wzamian za to wysyła do Anglji nauczycieli odpowiednio wybranych na tychże samych warunkach. Podobny układ istnieje już od roku pomiędzy Anglją a Francją z tą różnicą, że zamiast pensji zastrzega się mieszkanie i życie.

B) Zjazdy i stowarzyszenia nauczycielskie; dyskusje i postanowienia.

We wszystkich krajach, gdzie pedagogika dosięgła wyższego stopnia rozwoju, nauczyciele wiążą się w towarzystwa, które obok popierania interesów zawodowych, mają na celu pracę nad postępem nauki i sztuki wychowania wogólności lub poszczególnych jej gałęzi. Niepodobna nam wyliczać wszystkich zjazdów pedagogicznych w r. 1905 i poruszone na nich tematy; wspomnimy tylko

niektóre ciekawsze, świadczące o żywotności spraw wychowawczych.

Podczas wystawy powszechnej w Leodjum (Liége) odbył się *kongres międzynarodowy*, o którym czytelnik znajdzie niżej osobne sprawozdanie.

W Zurychu dnia 8 maja 1905 r. na *posiedzeniu dorocznym nauczycieli* z całego kantonu mówiono wyłącznie o *przygotowaniu zawodowym nauczycieli*. Referent przemawiał za oddzieleniem ogólnego kształcenia naukowego od specjalnych studjów pedagogicznych. Pierwsze powinni otrzymywać przyszli nauczyciele w *szkole średniej ogólnej*, gdy studja pedagogiczne należą do saminarjum, którego kurs winien obejmować trzy semestry. Seminarjum to, o ile można, powinno istnieć przy uniwersytecie, jak to już ma miejsce w Bazyle.i Dzięki takiej organizacji możnaby uniknąć braków przygotowania obecnego. Nauczyciel zaczynałby swój zawód nie wcześniej, niż w 21-ym roku życia, charakter jego byłby ustalony, wykształcenie głębsze, dzięki czemu łatwiej zdobyłby sobie poważanie należne swemu stanowisku Referent wcale się nie obawia, iżby nauczyciele tak wykształceni nie chcieli obejmować posad po wsiach. Projekt ten był bardzo życzliwie przyjęty przez uczęstników zebrania, których liczba wynosiła 1,100.

28 sierpnia 1905 zebrał się *kongres pedagogiczny w Lille*. Był to właściwie zjazd delegatów od różnych stowarzyszeń nauczycielskich, zwanych we Francyi „przyjaźniami" (les amicales) z całej Francji i jej kolonji. Uczęstniczyło w nim przeszło 500 delegatów i około 600 gości. Z kwestji właściwie pedagogicznych omawiono sprawę *koedukacji* i sprawę *nauczania historji w szkołach początkowych*. Nie rozstrzygnięto wprawdzie ostatecznie żadnej z tych kwestji, lecz w obu postawiono wnioski i powzięto uchwały godne uwagi. W sprawie koedukacji wyrażono następujące życzenia, dowodzące dążności postępowych wśród nauczycielstwa francuskiego.

7

Życzenia zasądnicze: *A*) Koedukacja ma wejść „stopniowo" do szkół publicznych.

B) W szkołach mieszanych nietylko nauka ma być wspólną lecz i wychowanie.

C) Koedukacja zupełna będzie natychmias wprowadzona do szkół macierzyńskich (nasze ochrony). Szkoły jednoklasowe oddzielne dla chłopców i dziewcząt będą przekształcone na szkoły mieszane dwuklasowe, t. j. uczniowie będą podzieleni nie według płci, lecz według wieku i przygotowania. Szkoły kilkoklasowe miejskie będą stopniowo przekształcane na mięszane, zaczynając od klas najniższych. Przy każdej szkole normalnej (seminarja nauczycielskie), będzie szkółka wzorowa mieszana, aby uczniowie przyspasabiali się do nauczania dzieci obu płci razem. Szkoły normalne będą stopniowo przekształcane na kursa pedagogiczne dla eksternów obu płci. We wszystkich szkołach mają wykładać narówni nauczyciele i nauczycielki, mieć też same prawa i obowiązki.

Inne wnioski i życzenia. 1) Pożądana jest komisja złożona z nauczycieli i nauczycielek ze spółudziałem rodziców i wychowawców, dla określenia metod w szkołach koedukacyjnych.

2) W przyszłości we wszystkich projektach budowy i urządzenia szkół wiejskich należy brać pod uwagę potrzeby szkół mieszanych.

3) Programy nauczania powinny być tak ułożone, aby dawały jednakowe wykształcenie ogólne chłopcom i dziewczętom.

4) Należy wytworzyć internaty mieszane dla uczniów i uczennic szkół początkowych w okolicach Paryża i innych wielkich miast. Internaty te winny mieć charakter życia rodzinnego.

5) Koedukacja zacznie się w rodzinie, gdzie rodzice nie będą robili żadnych różnic w wychowaniu chłopców i dziewcząt.

6) Kongres, uznając, że zasada koedukacji i równouprawnienia dzieci w nauczaniu wymaga zupełniejszej

równości położenia społecznego kobiety i mężczyzny, wzywa Parlament do uznania równości obywatelskiej i politycznej mężczyzn i kobiet.

W sprawie nauczania historji kongres powziął uchwały niemniej postępowe, a mianowicie:

1) Kongres wyraża życzenie, aby historja społeczeństw zajęła w nauczaniu to miejsce, które miała dotychczas historja jednostek.

2) Kongres uważa, że nauka ta powinna obejmować obraz cywilizacji starożytnych, oraz uwzględniać obok historji Francji powstanie innych narodów i ich stosunki z narodem francuskim. W obrazie tym należy objąć wszystkie objawy działalności ludzkiej, których kształtowanie się w ciągu wieków może ułatwić rozumienie toraźniejszości. Do objawów takich należą: a) pojęcia religijne i pogląd na świat w różnych czasach; b) wojny i zmiany urządzeń państwowych; c) stan społeczeństwa i instytucje polityczne; d) nauki, sztuki, obyczaje.

3) Historja spółczesna powinna być najszerzej rozwinięta; historję starożytną i średniowieczną można znacznie skrócić.

4) Historja miejscowa (prowincji czy miasta, z którego dzieci pochodzą) służyć będzie za ilustrację do historji narodowej. Nie stanowiąc osobnego przedmiotu, wiązać się będzie z historją narodową, ile razy tylko zdarzy się do tego sposobność.

5) Wykład historji dzielić się będzie na trzy kursy koncentryczne, z których każdy obejmie całość dziejów; zgodnie ze stopniowym rozwojem dziecka w kursie elementarnym historja będzie malowniczą, w średnim będzie ona polityczną, w wyższym zaś kursie przedstawi obraz ewolucji moralnej, ekonomicznej i społecznej.

6) Kongres wyraża życzenie, aby pytania z historji, stawiane na różnych egzaminach dotyczyły całości dziejów; nigdy zaś nie należy pytać o jedną nazwę lub datę.

7) Należy przyjąć jako formę wykładu opowiadanie, przerywane pytaniami, gdyż taka forma tylko może zain-

używać w pełni swych praw wolnego obywatela, zachowując tylko w słowach i czynach miarę, nakazaną mu przez jego stanowisko wychowawcy ludu".

Berlińskie towarzystwo nauczycieli gimnazjalnych na zebraniach swych dość częstych (mniej więcej co miesiąc) poruszało różne sprawy specjalne. Między innemi prof. Petzold dowodził potrzeby *osobnych szkół dla uczniów wybitnie zdolnych*, którzy obecnie nie mogą się należycie rozwijać w klasach, gdzie nauczyciele stosują się do najmniej zdolnych lub średnio zdolnych, a nic nie czynią dla przysporzenia krajowi jednostek wybitniejszych. Projekt ten wywołał żywą dyskusję wśród uczęstników zebrania i nie doprowadził do żadnej uchwały; ale naszym zdaniem dowodzi, że pedagodzy coraz bardziej uznają obowiązek poszanowania indywidualności ucznia w szkole. Tylko, że wprowadzania tej zasady w czyn nie należy rozpoczynać od wypadków tak wyjątkowych, jak zakładanie szkół dla dzieci wybitnie zdolnych (kandydatów do tych szkół byłoby zbyt mało, bo jak to słusznie zauważył jeden z przeciwników Petzold'a, rzadko który uczeń jest wybitny we wszystkich kierunkach, zdolności wyjątkowe są zwykle jednostronne), lecz od zasadniczej reformy w szkołach już istniejących. Skoro ilość uczniów w klasie zostanie zmniejszona tak, jak tego żądają pedagodzy, skoro do zakładów specjalnych zwróci się wszystkie dzieci niezdolne, które w żaden sposób nie mogą podążać za klasą, skoro każda klasa będzie podzielona na dwa lub trzy oddziały równoległe, nauczyciele będą mieli możność poznać swych uczniów i ocenić stopień ich zdolności, a wówczas może się uda tak zorganizować oddziały równoległe, iżby łączyć w nich dzieci nietylko jednakowo przygotowane, lecz mniej więcej o równej inteligiencji i uzdolnieniu, i przechodząc z każdym oddziałem ten sam kurs, niemniej jednak uwzględniać szczególne potrzeby każdej grupy.

teresować do przedmiotu. Książka nie powinna nigdy zastępować wykładu ustnego.

8) Podręczniki szkolne powinny być pisane w duchu szczerze demokratycznym.

9) Za środek pomocniczy przy wykładzie służyć będą obrazy, mapy i czytanie wyjątków z dzieł wielkich historyków

10) Ilustracje, użyte do tego celu, powinny mieć wartość naukową i artystyczną i nie budzić w umysłach czniów pojęć fałszywych.

11) Należy możliwie ograniczyć ilość imion własnych i dat, które uczniowie powinni pamiętać.

Inny charakter miał *kongres ligi nauczania*, który zasiadał 20 października r. z. w Biaritz. Jeśli w Lille zajmowano się szczegółami nauczania, tutaj mówiono o sprawach ogólnych, z których najważniejszą była kwestja *neutralności szkoły* wobec pojęć religijnych i partji politycznych. Zebrani neutralność przyjęli w tym znaczeniu, że szkoła nie powinna prowadzić żadnej propagandy ani religijnej na tle jakiegokolwiek wyznania, ani politycznej w duchu jakiegoś stronnictwa; nie zrzeka się ona jednak wpływu moralnego na uczniów, który określono w następujący sposób Zdaniem nauczyciela jest rozwijać: *A)* W wychowaniu umysłowym: poszanowanie i miłość prawdy, zdolność do zastanawiania się nad sobą, przywyknienia do krytycznego rozbioru wszelkich zagadnień, a jednocześnie ducha tolerancji; *B)* W wychowaniu moralnym poczucie godności i praw ludzkich, świadomość swej odrębności indywidualnej przy poczuciu sprawiedliwości i solidarności społecznej; *C)* W wychowaniu obywatelskim przywiązanie do ustroju demokratycznego i rzeczypospolitej, która jest jego formą najwyższą; miłość ojczyzny z postanowieniem przyjęcia wszystkich obowiązków, których wymagać będzie jej obrona, nie zrzekając się jednak nadziei postępu, dążącego do braterstwa ludów. Znamienną też jest uchwała, dotycząca samych nauczycieli, Po za pełnieniem swego zawodu każdy nauczyciel może,

W czercu r. z. w Jenie odbyło się 14-te zebranie *Towarzystwa nauczycieli nauk przyrodniczych i matematyki*, na którym wygłoszono wiele interesujących odczytów treści naukowej i pedagogicznej. Do najciekawszych należał odczyt prof. Schmidta p. t. *Nauki przyrodnicze i propedeutyka filozoficzna*, który wywołał żywą dyskusję, a między innemi trafne uwagi, prof. Höflera, dowodzącego konieczności wprowadzenia do szkoły średniej pewnych pierwiastków filozoficznych, zarówno w wykładanej osobno w ostatniej klasie *propedeutyce filozofji*, jak przy wykładzie nauk przyrodniczych i innych. Znaczenie dydaktyczne miał referat O. Knopfa: *O zadaniach z gieodozji i astronomji przy wykładzie matematyki* i referat O. Piltze p. t. *Cel i metoda nauczania gieologji w szkole.* Na tymże zebraniu odczytano sprawozdanie z prac komisji szkolnej, wybranej przez zgromadzenie przyrodników we Wrocławiu w r. 1904. Komisja ta, zajmująca się rozpatrzeniem programu nauk przyrodniczych i matematycznych w szkołach średnich, przedewszystkim stawia następujące tezy ogólne: 1. Komisja pragnie, aby młodzież nie była kształcona jednostronnie ani wyłącznie w kierunku językowo-historycznym, ani w kierunku przyrodniczym. 2) Komisja uznaje równą wartość matematyki, nauk przyrodniczych i języków dla rozwoju umysłu, stojąc na stanowisku wykształcenia ogólnego, jako celu szkoły. 3) Komisja uznaje za konieczne przyznanie równych praw wszystkim szkołom wyższym (gimnazja, gimnazja realne, wyższe szkoły realne). Inne uwagi dotyczą szczegółów np. komisja domaga się podwójnego kursu fizyki i chemji, na niższym stopniu poglądowego przedstawiania faktów i zjawisk, na wyższym uogólnienia ich i wyjaśnienia praw; następnie domaga się komisja większego uwzględnienia w planie szkolnym zaniedbywanej dotąd mineralogji i gieologji; wiadomości z dziedziny biologji mają być udzielane stopniowo w różnych klasach stosownie do rozwoju umysłowego uczniów i ich przygotowania i kończyć się wykładem anatomji i fizjologji, oraz rzutem oka na psychologję. Z wykładem teoretycznym

zarówno w matematyce jak we wszystkich gałęziach nauczania przyrodniczego powinny się łączyć ćwiczenia praktyczne, na które należy wyznaczyć osobne godziny. W najwyższej klasie należy dać pogląd filozoficzny na całość wiedzy przyrodniczo-matematycznej.

Odmienny duch panował na *48-ym zjeździe niemieckich filologów i nauczycieli* w Hamburgu w październiku r. z. Stowarzyszenie to, istniejące już od lat 70, uprawia przeważnie filologję klasyczną i z tej dziedziny wygłoszono wiele odczytów; niemniej jednak przecisnęły się i tu tematy czysto pedagogiczne w duchu nowoczesnego postępu np. odczyt Gurlitta o poszanowaniu indywidualności którą dzisiejszy system szkolny tłumi lub zabija. Mówiono też o wyżej wspomnianych pracach komisji nauczycieli matematyki i nauk przyrodniczych, o gimnazjach zreformowanych, o stosunku gimnazjów do uniwersytów i t. d. W. Münch z Berlina, autor ciekawego dzieła p. t. *Pedagogika przyszłości* gorąco popierał sprawę wprowadzenia wykładu pedagogiki do uniwersytetu i uczynienia go obowiązkowym dla przyszłych nauczycieli: dowodził, że niezależnie od zadań praktycznych, wykład teorji wychowania w świetle nauki nowoczesnej, oraz historja systematów pedagogicznych stanowi przedmiot, który godzien jest i powinien posiadać swą katedrę w każdej wszechnicy. Słowem do tego stowarzyszenia, gdzie pielęgnują się jeszcze dawne tradycje, przedzierają się coraz silniej idee postępowe, których urzeczywistnienie należy do przyszłości.

C) *Wykłady dla nauczycieli.*

Świadomość pedagogiczna nauczycieli sprawia, że nawet w krajach, gdzie istnieją seminarja i kursa pedagogiczne w wyższym zakresie, nie poprzestają oni na wiedzy, którą nabyli przed rozpoczęciem praktyki w szkole, lecz starają się ją później wzbogacić i rozszerzyć, a społeczeń-

stwo w osobie pedagogów lub też stowarzyszeń i innych instytucji pedagogicznych stara się im dopomóc, organizując odczyty i wykłady z dziedziny nauk pedagogicznych. We Francji pracę tę wzięło na siebie *Muzeum pedagogiczne* w Paryżu, które corocznie urządza serje odczytów z różnych gałęzi nauczania.

W ubiegłym roku 1905 przedmiotem 6 konferencji był wykład gieografji i historji naturalnej. Przemawiali: I. Dantec (Wykład nauk przyrodniczych jako środek kształcenia filozoficznego), II Mangin (Wykład historji naturalnej na „drugim stopniu" (prawdopodobnie w klasach wyższych nauczania średniego), III. Caustier (Wykład historji naturalnej na pierwszym stopniu, IV. Vidal de la Blache (Spółczesne poglądy na wykład gieografji), V. Gallois (Programy nauczania gieografji w liceach i ich zastosowanie), VI. Dupuy (Materjał i środki nauczania gieografji).

Wykłady te połączone były z dyskusją, której poświęcono dwa osobne posiedzenia: po pierwszych trzech mówiono o wykładzie historji naturalnej, a po trzech ostatnich o nauczaniu gieografji w szkole średniej. Wykłady te prawdopodobnie wyjdą w osobnej odbitce i wówczas podamy o nich obszerniejsze sprawozdanie naszym czytelnikom.

W tymże Muzeum na posiedzeniu z d. 18 listopada postanowiono zakres wykładów znacznie rozszerzyć i wytworzyć kurs roczny, dający przygotowanie teoretyczne z zakresu pedagogiki, poczym nastąpi drugi rok ćwiczeń praktycznych w szkole, a dopiero po tej dwuletniej pracy pedagogicznej, kandydaci na nauczycieli będą mogli zdawać egzamina na świadectwo, dające im prawo wykładu w szkołach. Na rok 1906 zapowiedziano wykłady Durkheima p. t. *Wytwarzanie się i rozwój szkoły średniej we Francji*, a równolegle z niemi cztery serje odczytów, obejmujące następujące przedmioty: 1) *Psychologję wychowawczą*, 2) *Higjenę*, 3) *Prawo i administrację szkolną*, 4) *Stan nauczania średniego zagranicą*.

W Anglji dążność do wyższego kształcenia nauczycieli znalazła wyraz w założeniu szkoły normalnej w Londynie, którą otwarto d. 29 września 1905 r. Szkoła ta może pomieścić 500 uczniów i uczennic, gdyż stosując zasadę koedukcji przyjmuje słuchaczy bez różnicy płci. Zapisało się do niej odrazu 250 osób. Kurs dwuletni; pierwszy rok poświęcony jest na kształcenie ogólne, drugi na wykłady pedagogiczne; niemniej wykład literatury angielskiej i powszechnej prowadzony jest przez dwa lata. Do programu szkoły wchodzą zajęcia ręczne, rysunek, muzyka, ćwiczenia fizyczne (gimnastyka i nauka pływania). Zarząd szkoły składa się z trzech osób: dwuch mężczyzn (dyrektora i jego zastępcy) i dyrektorki.

Szkoła obecnie jest bezpłatna, ale nie posiada internatu. Dwa domy w sąsiedztwie posiadają mieszkania: jeden dla uczniów, drugi dla uczennic; prócz tego szkoła wydaje adresy domów prywatnych, przyjmujących młodzież na stancję. Śniadanie otrzymują wszyscy uczniowie w szkole. Egzamin zaś po ukończeniu kursów zdawać mają w uniwersytecie, który wydaje następnie kandydatom świadectwa nauczycielskie. O poziomie nauk pedagogicznych dotąd nie mamy bliższych wiadomości, ale szczegóły urządzenia imponują nam pod pewnym względem: na taką szkołę *bezpłatną* zdobyć się może tylko społeczeństwo bogate i nie szczędzące grosza na cele kształcenia.

Nie wszyscy nauczyciele mieli możność przygotować się należycie do swego zawodu, a wielu niema przy zajęciach w szkole ani czasu, ani myśli swobodnej na jakieś wykłady lub odczyty w zimie. Dla takich najważniejszym środkiem kształcenia się pedagogicznego *są kursa wakacyjne.* W ubiegłym roku 1905 odbywały się one, nie licząc Anglji, co do której nie mamy danych, w 24 miejscowościach w Europie, a mianowicie: w Niemczech: w Greifswald, Jenie, Królewcu, Marburgu, w Szwajcarji w Gienewie, Lozannie, Neufchatel i Bazylei, we Francji — Besançon, Tours, Honfleur, Paryżu, Grenobli, Nancy,

Saint-Servan, Saint-Malo, Villerville-sur-Mer, Boulogne, Caen, Bayeux, Lisieux i Dijon.

Jakkolwiek kronika z ruchu pedagogicznego w Polsce stanowić będzie prawdopodobnie osobny artykuł, przypominamy tu, że polskie wykłady wakacyjne dla nauczycieli istnieją dotąd w 2-ch miejscowościach: w Krakowie przy uniwersytecie Jagielońskim (dla nauczycielek) i w Cieszynie, prowadzone przez profesorów obu wszechnic polskich w Krakowie i we Lwowie; uniwersytetu wolnego w Zakopanem nie liczymy tu ze względu, że ma on cele ogólnie kształcące, a nie specjalnie pedagogiczne.

D) *Instytucje pedagogiczne.*

Niejaki Kurnig z Heilbronnu dał inicjatywę do nowej zgoła instytucji, a mianowicie *Międzynarodowego biura pedagogicznego* (Ratgebende Pedagogische Centralstelle) które stawia sobie cel podwójny: 1) Poddać wszystkie zagadnienia pedagogiczne wyczerpującym dyskusjom i studjom, z których sprawozdania będą ogłoszone w osobnym organie, wydawanym w języku francuskim i niemieckim. 2) Pracować nad zbliżeniem ludów i zgodą międzynarodową. Sześć państw już przystąpiło do tej instytucji: Danja, Niemcy, Francja, Austro - Węgry, Portugalja i Szwecja.

A. S.

Kongres międzynarodowy szkolnictwa początkowego w Leodjum (Liége).

We wrześniu r. b. odbył się na wystawie powszechnej w Leodjum pierwszy międzynarodowy zjazd szkolnictwa początkowego w Europie. 18 narodowości przysłało swoich delegatów. W obradach brało udział 2000 osób Zjazd obradował przez 3 dni. Pierwszy dzień poświęcony był następującym tematom: 1) Zadanie nauczyciela w szkole początkowej. 2) Wykształcenie nauczyciela. 3) Położenie nauczyciela szkoły początkowej.

Przy omawianiu zadań szkoły początkowej wynikła ożywiona dyskusja na temat nauczania religji w szkole. Większość mówców oświadczyła się za wyłączeniem z nauczania dogmatyki religijnej, która nie daje się pogodzić z nauką.

Żądano naukowego i społecznego kształcenia nauczycieli w zakładzie pozostającym w związku z uniwersytetem, prócz tego domagano się ustanowienia katedr pedagogji w uniwersytetach.

Żądano swobody przekonań filozoficznych i politycznych dla nauczycieli.

W sprawach zawodowych uchwalono, że dymisja następować winna w 60-ym roku życia z pozostawieniem $^3/_4$ pensji, jako emerytury. Nauczycielki powinny być pod każdym względem równouprawnione z nauczycielami.

Drugi dzień zjazdu poświęcony był trzem tematom, nad któremi obradowano w trzech sekcjach poszczególnych. Pierwszy temat dotyczył przymusu szkolnego —jego konieczności, czasu trwania, sposobu przeprowadzenia, oraz rezultatów.

Delegaci przedstawiali dane, tyczące przymusu szkolnego w reprezentowanych przez siebie krajach. W Belgji niema dotychczas przymusu szkolnego, pomimo wielokrotnych żądań. We Włoszech i w Hiszpanji, gdzie istnieje przymus szkolny, jest 75% analfabetów. W Anglji przymus szkolny od 1866-go r. dla dzieci od lat 5—12, we Francji od 1882-go r. dla dzieci od 5 do 12, uczęszczanie dzieci do szkoły jest bardzo nieregularne. Jedynie w Szwecji, Norwegji, Szwajcarji i miejscami w Niemczech daje przymus szkolny zadawalniające rezultaty. Wszędzie za główną przyczynę nieregularnego uczęszczania dzieci do szkoły podawano warunki ekonomiczne, położenie materjalne proletarjatu.

W drugiej sekcji omawiano wychowanie anormalnych dzieci i organizowanie specjalnych szkół dla nich.

Wreszcie w trzeciej sekcji zajmowano się nauczaniem zawodowym, wprowadzeniem kursów rolnictwa, ogrodnictwa i t. p. do programów szkół początkowych.

Trzeci dzień zjazdu poświęcony był wyłącznie zadaniom etycznym szkoły początkowej. Na pierwszy plan wysunięto kwestję pokoju wszechświatowego i zastanawiano się nad tym, w jaki sposób szkoła elementarna może się przyczynić do rozpowszechnienia idei pokoju.

Zjazd wypowiedział się za tym, że całe nauczanie we wszystkich szkołach przeniknięte być musi ideą pokoju, że wobec tego historję zwycięzców i wojen zastąpić należy historją postępu ducha ludzkiego, historją wielkich dobroczyńców ludzkości, wynalazców, artystów.

Nauka historji wykazywać winna wielkie prawo solidarności, łączące wszystkich ludzi, wszystkich pracowników duchowych przeszłości. Nauka gieografji uczyć musi dzieci, jak oto cała nowoczesna komunikacja: koleje, mo-

sty, tunele, drogi dążą do tego, aby ludzie mogli się łączyć i bratać poprzez góry rzeki i morza. Uczyć musi jaką wartość materjalną, intelektualną i moralną posiada wymiana produktów wszystkich krajów.

Nauka historji i gieografji nauczyć musi dziecko, że wielkość narodu nie mierzy się liczbą jego zwycięstw, opartych na rozwoju militaryzmu, ale raczej jego produkcją rolną, przemysłową, naukową, artystyczną i literacką jego ustrojem państwowym, jego instytucjami społecznemi.

Zgodzono się na kilka uchwał w tym kierunku:

1) Dzieci powinny zrozumieć, że niema dwuch moralności—jednej dla jednostki, drugiej dla narodu.

2) Dzieci muszą być przeniknięte uczuciem braterskim względem wszystkich narodów świata bez różnicy rasy i wiary,

3) Trzeba w nie wpoić poszanowenie życia nietylko ludzi, ale i zwierząt przez zwalczanie popędu do niszczenia, tkwiącego w dzieciach, i wykazywanie okrucieństw wojny.

4) Dzieci powinny w poczuciu swojego prawa i swojej godności nauczyć się szanować prawo i godność innych.

5) Idea sprawiedliwości musi przeniknąć dzieci i nauczyć je, że miłość ojczyzny nie stoi w sprzeczności z powszechną miłością ludzi.

Jako środki, wiodące do tych celów proponuje zjazd między innemi wysyłanie starszej młodzieży szkolnej, młodych nauczycieli, seminarzystów i t. p. do obcych krajów w celu nawiązania stosunków z młodzieżą innych narodowości. Zaleca się także wymianę uczniów podczas wakacji, zachęcanie do korespondencji między młodzieżą różnych narodowości i t. p.

Na innym posiedzeniu omawiano tego dnia stosunek domu do szkoły. Zaznaczono konieczność spółdziałania domu ze szkołą. Rodzice muszą się odnosić do szkoły z zainteresowaniem, zwracać się do nauczycieli z zaufaniem, nauczyciel zaś musi starać się zdobyć sobie to za-

ufanie, oraz przywiązanie ucznia. Konieczne jest stałe porozumiewanie się rodziców z nauczycielami.

Ostatni dzień zjazdu zajęło utworzenie międzynarodowego biura nauczycielskiego dla wszystkich związków nauczycielskich. Myśl tę przyjęto z entuzjazmem—takie międzynarodowe biuro znosi odległość między różnemi krajami, nawiązuje nić przyjaźni i międzynarodowej solidarności i przyczynia się zarówno do rozwoju pedagogiki, jak i do poprawienia bytu i położenia nauczycieli.

Przedstawiciele narodowości, obecni na zjeździe, przystąpili na razie do prowizorycznego związku.

(*M*).

Z LITERATURY.

W kwestji ocen książek dla dzieci i młodzieży.

Ocena książek dla dzieci i młodzieży, szczególniej jeżeli chodzi o stronę uczuciową i estetyczną, jest nad wyraz trudna. Poznając literaturę dla tego wieku przeznaczoną, oraz starając się zbadać, jak dusza dziecięca pod wpływem wrażeń, odniesionych z książki, reaguje, przekonywamy się, że popełniamy całe szeregi omyłek. Pomijając już zasadniczą różnicę indywidualności dziecięcych, musimy się zgodzić, że nie możemy książki oceniać z naszego tylko punktu widzenia, naturalnie o ile chcemy, aby czytanie wpływ wywierało.

Dlaczego? Dlatego, że mogłabym przytoczyć całe szeregi książek, które przez starszych oceniane in plus lub in minus, wręcz przeciwną kwalifikację otrzymują wśród dzieci i młodzieży. Tak np. „Pamiętnik chłopca" Amicisa. Dla nas jest to arcydzieło literatury dziecięcej. Jakże odmiennie wypowiadają się mali czytelnicy—chłopcom bardzo rzadko się ta książka podoba, niektóre dziewczęta częściej wyrażają swój zachwyt, szczególniej nad opowiadaniami miesięcznemi. Książka ta właściwie mogłaby być zrozumiana dopiero w okresie lat od 12 do 15, ale wtedy nikt jej już nie czyta.

Weźmy inną książkę „Duch puszczy" Anczyca, powieść fantastyczna, pełna dzikich, krwiożerczych obrazów, wykreślona z czytelni dla młodzieży, jakże upragnioną bywa przez chłopców; lub „Róża z Tannenbergu" ks. K. Szmidta, ile zachwytów budzi wśród dziewcząt. Gdyby wychowawca miał motywować swój wyrok potępiający co do tych książek, z łatwością znalazłby mnóstwo dowodów, co więcej z góry przewidywałby wszystkie ujemne konsekwencje dla młodego czytelnika.

Jeżeli przytoczyłam tak krańcowo różne przykłady, to jedynie z tego względu, żeby silniej zaakcentować tę rożnicę, jaka w reagowaniu na też same pobudki istnieje pomiędzy dziećmi a dorosłemi. Często coś, co nas zachwyca i w pewien sposób oddziaływa, będzie dla dzieci obojętne i odwrotnie. Szczególniej trudność nastręcza się przy ocenie książek, wnoszących do literatury dziecięcej jakiś nowy pierwiastek. Te nasze szare fabrykowane na obstalunek powiastki z wystającą jak szydło z worka, nauką moralną, nie bywają nigdy powodem omyłek; odnosić się to może tylko do rzeczy wybitnych pod jakimkolwiek względem. I znowu mogłabym przytoczyć fakty. Dużo względnie czytuję z dziećmi i mogę obserwować ich wrażenia. Takie utwory niewątpliwie pierwszorzędnej wartości jak „Na jagody" Konopnickiej, „Nad dalekim cichym fjordem" Gjems-Selmer, bardziej wzbudzają mój zachwyt, aniżeli moich słuchaczy.

Czym się to jednak dzieje, wszak dzieci odczuwają prawdziwe natchnienie i piękno pod każdą postacią? Mogłabym w tym względzie dać trafną lub mniej trafną odpowiedź, ściągającą się z jednej strony do tego, com wyżej powiedziała o odmiennym sposobie reagowania przez dzieci i dorosłych, z drugiej — nieodpowiednim kierownictwem czytelnictwa, ale to nie zmieniłoby postaci rzeczy. Dalej stoimy przed tą samą trudnością oceniania książek nietylko z naszego stanowiska, ale i z punktu widzenia (raczej odczuwania) młodych czytelników. A przecież kwestja

to zarówno z punktu widzenia psychologicznego jak i wychowawczego niezmiernie ważna.

Dlatego też proponuję następujące doświadczenie: zebrać opinję dużej ilości dzieci na początek o jednej tylko książce i ten materjał opracować. Z rozmaitych względów, które niżej podam, uważam za nadzwyczaj odpowiednie do takiego opracowania opowiadanie Janiny Mortkowiczowej „Stacho". Pożądane byłoby, aby dzieci same swą opinję napisały, o ile jednak przedstawiałoby to jakieś trudności, niechaj wychowawca sam skreśli *ściśle* sąd czytelnika. Przy każdej ocenie pożądane są następujące szczegóły: płeć, wiek, ile lat i gdzie czytelnik się uczy?

O nadsyłanie ocen uprzejmie proszę pod moim adresem (Śto-Krzyska 15).

Janina Mortkowiczowa. *„Stacho" opowiadanie. Warszawa 1906. G. Centnerszwer i Sp. str. 112.*

Chcąc należycie ocenić „Stacha", należałoby bardzo dużo napisać, a jeszcze nie powiedziałoby się wszystkiego. Z tego też względu pragnę wskazać zasadnicze tony utworu p. Mortkowiczowej, pomijając zupełnie treść opowiadania.

Autorka zrywa stanowczo z tym wszystkim, co przenikało dotąd utwory literatury dziecięcej. Czyż „Stacho" należy do tej ostatniej? Na okładce skromnie napisano: „opowiadanie", wieku czytelników nie określono. I to już stanowi pierwszy wyłom. Prawdziwy twórca nie może się nagiąć do tego lub innego wieku, pisze tak, jak czuje, a kto potrafi go odczuć, twór jego zrozumie. To też znajdują się w „Stachu" *ustępy*, które przemówią do duszy 7-o letniego dziecka, znajdą się takie, które porwą człowieka dojrzałego, a całość niewątpliwie zajmie każdego. Historja „Stacha" to nie wymyślone *tendencyjnie* epizody z życia dziecka, stawiane do naśladowania czytelnikowi, ale drgająca żywym tętnem rzeczywistość. Nietylko życie zewnętrz-

ne „Stacha" ale i wewnętrzne, jego myśli i uczucia, oddane nieraz w sposób bardzo subtelny, mogą pobudzić czytelnika do otrząśnięcia się z wrażeń zewnętrznych i wniknięcia w samego siebie.

„Stacho" tchnie życiem prawdziwym, każe czuć, myśleć i działać i pod tym względem utwór ten stanowi przełom w pojmowaniu zadań i celów literatury dla młodzieży.

I to już wszystko? Nie. Ale gdybym więcej pisać miała, gdybym wyrazić chciała te wątpliwości (obfitość zjawisk życiowych, opisy natury, forma zewnętrzna językowa), które mi się z powodu utworu p. Mortkowiczowej nasuwają, musiałabym zacząć snuć przypuszczenia odnośnie do tego, jakiemi tony zadźwięczy dusza młodego czytelnika w odpowiedzi na „Stacha".

A tego pragnę na razie uniknąć, pozostawiając dokończenie do chwili otrzymania opinji czytelników, o które wyżej prosiłam. Wnosząc choćby z powyższych słów, „Stacho" zupełnie się do tego rodzaju próby nadaje.

Gustaw of Giejerstam. *„Moi chłopcy". Szwedzkie opowiadanie dla dzieci. Przeł. J. Mortkowiczowa, ilustrował Zdz. Eichler. Warszawa 1906. G. Centerszwer i S-ka 4-ka. Str. 113.*

Barwnie z ogromną prostotą przedstawione mamy życie dwuch małych chłopców: Olle i Svante. Postacie ich występują nadzwyczaj wypukle, gdyż podkład psychologiczny stanowi dopełnienie opisu ich życia. Nietylko psoty i figle, ale i to. co myślą mali zbytnicy, przesuwa się przed oczami czytelnika i pozwala mu zająć wobec nich pewne stanowisko, ocenić czyny w ten lub inny sposób. W toku opowiadania spotykamy nieraz fakty żywcem wzięte z życia dzieci, a chociaż potępić je musimy, to odmalowane są one w taki sposób, że i czytelnik odniesie się do nich nieprzychylnie. Szczery humor ożywia całość,

a tożsamość postaci i ciągłość opowiadania stanowi dla dzieci prawdziwy urok.

Autor zna dobrze świat dziecięcy, oddaje go też z prawdziwym artyzmem, a tłumaczka dostrajająca się w zupełności, przyswoiła naszej literaturze rzecz bardzo ładną.

Julja Unszlicht-Bernsteinowa.

Socjalizm w oświetleniu „Wieczorów rodzinnych".

„Wieczory rodzinne", uwzględniając aktualność, zamieściły w dwuch numerach artykuł o Socjalizmie. Myśl w zasadzie dobra, tyle się mówi w obecności dzieci o socjalistach, tak często one same o nich rozprawiają, że nie szkodziłoby chyba, ażeby rozumiały, co mówią. Niestety artykuł w „Wieczorach rodzinnych" nic na to nie pomoże. Jest on mniej więcej mechanicznym streszczeniem wykładów Seignobosa i świadczy, że osoba, która je streszczała, sama ani nie zdołała zdobyć dokładnych pojęć o omawianym przedmiocie, ani nie umie ich przystępnie wyjaśnić.

Jakże dzieci mają zrozumieć takie zdanie: „W ciągu XIX-go wieku zaszła stanowcza zmiana w organizacji pracy wśród narodów cywilizowanych rasy białej, postępująca z Zachodu na Wschód". Nawet dorosły czytelnik zastanawia się nad tym, co to za zmiana postępowała z Zachodu na Wschód. Dopiero w następnym zdaniu dowiaduje się, że chodzi o zniesienie pańszczyzny, co miało nastąpić równocześnie z ustaleniem równości wszystkich obywateli wobec prawa. Dalej w tej kwestji ani słowa, prócz uwagi, że piękne te reformy wyniknęły z ducha religji chrześcijańskiej (czy nie rewolucji francuskiej?), oraz, że „wyprowadziły na arenę życia społecznego najliczniejszy czynnik uświadomionego ludu wiejskiego".

Są to same mgliste słowa nie mające żadnego związku z tą rzeczywistością, która dzieci otacza. Gdzie tem lud wiejski na „arenie życia społecznego" (której do niedawna wcale u nas nie było), co to ma za związek z pańszczyzną?

Tajemnica—zagadka. Nad jej rozwiązaniem trudno się jednak zatrzymać, bo musimy bez tchu pędzić dalej siedmiomilowemi butami przez cały szereg historyczno-społecznych przeobrażeń. O rzemiosłach i cechach wierszy 8, wypadkach technicznych, powstaniu wielkiego przemysłu, podziale pracy razem aż 12-cie! Wszystko w ten sam sposób potrącone po łebkach, nadmienione, napomknięte, niedomówione.

Mimochodem dzieci dowiadują się naprzykład, że robotnicy „nie są najczęściej osiadłemi, prowadzą życie koczujące, zawsze gotowi iść dalej, z łatwością utracają przywiązanie do swej okolicy, otoczenia, które jest podstawą uczucia narodowego". A dalej czytają, że robotnicy dzisiejsi, choć są znacznie lepiej uposażeni niż „lud prosty w wiekach średnich" są jednak mniej zadowoleni, gdyż z trudnością mogą liczyć na pomyślniejszą przyszłość „chociaż posiadają *wszystkie prawa obywatelstwa*".

Po tych wyjaśnieniach mały czytelnik zrobi sobie wyobrażenie o robotnikach: jest to ludność koczująca, pozbawiona uczucia narodowego, dobrze uposażona, ale niezadowolona, a posiadająca wszystkie prawa obywatelskie, i naturalnie odnosić to będzie do tych robotników, na których patrzy.

W drugim numerze następuje objaśnienie teorji socjalistycznych Socjalizm podzielono na francuski i niemiecki. Przedstawicielami pierwszego są St. Simon, Fourier, Blanc, Proudhon, niemieckiego—Lassale i Marks. Zapomniano tylko nadmienić o drobnostce, mianowicie, że wymienieni fracuscy socjaliści i ich teorje należą do odległej przeszłości, już przebrzmiałej, niemieccy zaś dali podstawę dzisiejszemu socjalizmowi. Czytelnicy, polegając

na objaśnieniu „Wieczorów" wierzyć muszą, że spółcześni robotnicy francuscy wyznają zasady Fouriera.

W jaki sposób autor artykułu objaśnia teorje socjalistyczne, poznamy z tego oto ustępu o Fourierze.

„Marzył o społeczeństwie polegającym *na harmonji*, to jest na dobrowolnej zgodzie ludzi połączonych wspólnie w celach pracy dla miłości pracy.

Radził więc, aby się ludzie stowarzyszali i dzielili na związki po 1800 osób, które nazwał *falangami*. Każda falanga miała zamieszkiwać w pałacu zwanym *Falansterem*, z piwnicą, kuchnią, śpichrzem — wspólnemi dla wszystkich". Oto wszystko. Zdaje się, że Fourieryzm polega na budowaniu domów z piwnicami i kuchniami wspólnemi dla 1800 osób, boć przecie harmonja, zgoda, miłość pracy wynalazkami Fouriera nie są.

O socjalistach niemieckich dowiadujemy się, że nie poprzestawali na samym pisaniu, lecz stworzyli stronnictwo polityczne, które ma *kilkunastu* posłów w parlamencie. Po za Niemcami socjaliści zajmują się zatym tylko pisaniem. W tym miejscu każde warszawskie dziecko zaprzeczy autorowi, bo już słyszało, że socjaliści urządzają strejki i widziało, jak te strejki wyglądają. Tej drażliwej kwestji znaczenia strejków autor nie dotyka wcale. Dzieci muszą własnemi domysłami lukę wypełnić, co nie będzie łatwe, ale bądź co bądź mniej trudne, niż wykrycie, że autor zeskamotował socjalistom niemieckim nie mniej niż 70 krzeseł w parlamencie.

Anarchizm jest wedle autora artykułu krańcowym odłamem socjalizmu i dąży do tego, żeby każdy człowiek „żył sobie jak chciał".

Dzieciom ten program niewątpliwie najwięcej się spodoba, ale jaki on ma związek ze socjalizmem, tego najgienjalniejszy czytelnik „Wieczorów" nie odgadnie. W ogólnych uwagach wyczyta natomiast, że teorje socjalistyczne są „niemożliwe do urzeczywistnienia", „niezgodne z naturą ludzką", że socjaliści lekceważą uczucia i tra-

dycje religijne, rodzinne i narodowe, a nawet wrogo się do nich odnoszą".

Redakcja wypowiada zdanie, że „klasy posiadające, jako bardziej oświecone i zamożniejsze, mają *przedewszystkim* pierwszy i święty obowiązek baczyć na to, aby klasy pracujące nie były wyzyskane ani upośledzone".

Coby też odpowiedziała p. Jaskółka udzielająca czytelnikom słodkich i miłych odpowiedzi w „skrzynce do listów", gdyby ją który z korespondentów zapytał: „dla czegóż pochwala się, gdy klasy posiadające, bronią pracujących od wyzysku i upośledzenia, a gdy oni probują sami się przed tym bronić, poczytuje się im to za złe i piętnuje się jako przeciwstawienie interesów jednej klasy interesom wszystkich innych? Jeżeli zaś przyjmiemy za regułę, że nikt nie powinien dbać o własne interesy, tylko każdy o cudze, czy to nie jest również brzydko, gdy klasy posiadające, swych praw do własności bronią, zamiast pozostawić troskę o nie klasom nie posiadającym, któreby to mogły zrobić bezinteresownie z dobrego serca".

Na zakończenie autor obiecuje innym razem pomówić o różnych reformach i urządzeniach, mających na celu usunięcie upośledzenia i wyzysku ludności roboczej.

Czy nie lepiej byłoby jednak pozostawić to zadanie jakiemu innemu współpracownikowi?

Pogadanki o kwestjach społecznych są niewątpliwie bardzo pożądane dla dzieci, ale musi je prowadzić ktoś taki, kto sam ma o przedmiocie mniej więcej jasne, zgodne z prawdą pojęcie. Można się całkiem wstrzymywać od wszelkiej propagandy za lub przeciw, można nawet nie ukrywać swego osobistego stanowiska w danej kwestji, ale należy przedewszystkim samą kwestję wyjaśnić, a nie zaciemniać.

Taki bowiem bigosik nieznanych nazwisk, niezrozumiałych określeń, niedokładnych historycznych wzmianek, jaki znajdujemy w niniejszym artykule, mający na ce-

lu zapewne uwolnienie czytelników od socjalizmu, może wywołać niezamierzony skutek t. j. w głowach ich spowodować zupełną anarchję.

Iza Moszczeńska.

R. Centnerszwerowa. *O wspólnym obu płci kształceniu w szkole średniej, (str. 98). Warszawa 1905.*

Każdy, kogo obchodzi sprawa koedukacji powinien przeczytać książeczkę pani Centnerszwerowej, znajdzie w niej bowiem dużo ciekawych i pouczających faktów, czerpanych zawsze ze zródeł poważnych i miarodajnych. Autorka pomimo iż jest zdecydowaną rzeczniką koedukacji traktuje swój przedmiot bezstronnie i ze spokojem.

Z faktów przytoczonych w książce, możemy wyciągnąć wnioski następujące: keedukacja pod względem etycznym daje niezaprzeczenie rezultaty dodatnie, przedewszystkim wytwarza w szkole ten miły stosunek koleżeńskiej zażyłości, jaki zazwyczaj widzimy pomiędzy młodzieżą obu płci, chowaną wspólnie w rodzinie; koedukacja łagodzi obyczaje chłopców, zmniejsza pociąg do spirytualji, palenia tytoniu i używania brzydkich wyrazów, wzbudza w nich pewien szacunek dla kobiety i chroni zarazem od tej niezdrowej ciekawości, z jaką dojrzewający chłopcy odnoszą się do obcej i zagadkowej dla siebie istoty — dziewczęcia.

Gruntowniejsza, wspólna z chłopcami nauka, zabezpiecza dziewczęta od powierzchowności i płytkości, jakie zwykle towarzyszą kształceniu ich w specjalnie żeńskich zakładach, a tym sposobem przyczynia się do przygotowania ich zarówno do samodzielnego życia, jak i do stworzenie „prawdziwej" rodziny, w której wspólność duchowa jednoczy męża z żoną i matkę z dorastającemi dziećmi.

Wreszcie i względy natury gospodarczej również przemawiają na rzecz szkół mieszanych.

Przodowniczką w dziele stosowania koedukacji była Ameryka, mieszane szkoły średnie powstały tu pod wpływem wyrachowania już przed laty 50-ciu i dziś stanowią 98% ogólnej liczby szkół średnich.

W Europie kierowano się przeważnie względami ideowemi. Pierwsza szkoła mieszana powstała w Szwecji w 1876 r. za nią poszła Norwegja, która już w 1903 roku stosowała system koedukacyjny we wszystkich szkołach rządowych i większości prywatnych, dalej Finlandja, gdzie w każdym większym mieście istnieje mieszana szkoła średnia i t. d. W Niemczech, a szczególniej w Prusach sfery urzędowe są stanowczo przeciwne wspólnemu nauczaniu młodzieży obu płci.

W Rosji w Carskim Siole istnieje wzorowo urządzony mieszany zakład wychowawczy, którego jedynym brakiem jest bardzo wysoka opłata, bo aż rb. 800 od internów i 300 od przychodzących.

W Polsce, jak o tem wiemy ze źródeł historycznych w XIII i XIV w. jedynie dziewczęta ze sfer najwyższych były kształcone, i nieraz się zdarzało, że uczyły się nietylko razem z braćmi, lecz i z dziećmi sąsiadów. W XVI w., gdy szersze warstwy ludności zaczęły szukać oświaty, uczono dziewczęta razem z chłopcami w szkołach parafjalnych. W r. 1661 została założona przez szlachtę i mieszczan wyznania luterskiego szkoła mieszana 6-cio klasowa. Byłaby to jedyna w dawnej Polsce średnia szkoła mieszana gdybyśmy mieli dowody, że i do dwuch wyższych klas, przygotowujących do uniwersytetu uczęszczały dziewczęta.

W 1819 r. został wydany pierwszy wyraźny nakaz w imieniu cesarza Aleksandra I otwierania w miastach odrębnych szkół początkowych dla chłopców i dziewcząt; parafjalne szkoły wiejskie pozostały mieszanemi, jedynie ograniczono wiek dziewcząt od 8 do 11 lat.

Do obecnych czasów mamy u nas jedynie początkowe szkoły mieszane i parę szkół zawodowych jako to:

dentystyczne, niektóre handlowe, muzeum pszczelniczo-ogrodnicze, sztuk pięknych.

W części możemy przypisywać nieufność społeczeństwa naszego względem koedukacji wpływom klerykalizmu, duchowieństwo katolickie bowiem zasadniczo występuje przeciw koedukacji w imię rzekomo zagrożonej moralności; w krajach protestanckich wspólne dla obu płci nauczanie cieszy się daleko większą popularnością, niż w krajach katolickich.

Z faktów, zebranych przez p. C. widzieliśmy, o ile pobożne obawy o moralność spółwychowańców szkół mieszanych są bezzasadne.

Zdaniem moim szkoda, że również niezbicie nie zostały odparte w omawianej książeczce zarzuty czynione koedukacji przez ludzi nauki i wytrawnych pedagogów, którzy widzą przeszkody do wprowadzenia szkół mieszanych w znacznych różnicach psychicznych pomiędzy obu płciami i różnym tempie rozwoju umysłowego.

Coprawda p. C. powołuje się na zdanie dr. Star-Jones'a prezesa uniwersytetu kalifornijskiego, który uważa, że chociaż kobiety są pozbawione wyższych zdolności twórczych i kombinacyjnych, to jednak w średniej szkole nie dają się dostrzec różnice pomiędzy umysłowością chłopców i dziewcząt.

Pani Hagmann, długoletnia kierowniczka średniej zkoły mieszanej w Helsingsforsie powiada, że wielkie różżnice w rodzaju uzdolnień i upodobań chłopców i dziewcząt podniecająco wpływają podczas nauki: dziewczęta nabierają samodzielności i krytycyzmu, chłopcy nabierają rozwagi, tracą nieco na pewności siebie i zarozumiałości.

Obie przytoczone opinje są bezwątpienia poważne, byłoby jednak do życzenia, żeby ta strona kwestji wspólnego nauczania została nieco szerzej uwzględniona.

M. K.

Kazimiera Kalksteinówna. *Polska za Bolesława Wielkiego albo Chrobrego. Warsz. 1906 (str. 47).*

Książeczka p. Kalksteinówny ma na celu popularny wykład ustroju społeczeństwa i państwa polskiego w wieku XI, oraz dziejów panowania Bolesława Chrobrego. Przeznaczona jest najwidoczniej dla ludzi o początkowym wykształceniu i dzieci. Musimy więc oceniać ją, jako pracę popularyzatorską, w formie przystępnej informującą czytelnika o wynikach badań historycznych nad epoką Bolesławowską. Z tego punktu widzenia roztrząsając wartość książeczki, musimy przyznać, że autorka posiada sporą wprawę i nieposledni dar popularyzowania. Lekki i obrazowy styl, konkretny i opisowy charakter wykładu, zajmujący sposób opowiadania — oto zewnętrzne zalety niewielkiej pracy p. Kalksteinówny. Zalety te wcale nieposlednie — zwłaszcza, o ile chodzi o książkę bardzo popularną i bardzo przystępną, niemal konieczne. Zadaniem popularyzatora jest nietylko trafić do umysłu czytelnika, ale — i to przedewszystkim — oddziałać na wyobraźnię. Wszelkie warunki do osiągnięcia takiego celu autorka książeczki posiada niewątpliwie. W szeregu konkretnych i zajmujących opisów kreśli położenie gieograficzne Polski, wspomina o warunkach powstania państwa polskiego, poczym rozpoczyna wykład politycznego i społecznego ustroju, unikając zawiłych definicji prawno-państwowych, treściwie i przystępnie charakteryzuje władzę króla wraz z jej podstawą materjalną; mówiąc o rycerstwie, zupełnie na miejscu i bardzo umiejętnie wplata w tok opowiadania opis codziennego życia rycerza, opis grodu i opola; to samo z niemniej pomyślnym skutkiem czyni w stosunku do kmieci, wreszcie potrąca o stanowisko kobiety. Ta część książeczki, traktująca o wewnętrznym ustroju społeczeństwa i państwa polskiego, niewątpliwie posiada znaczenie największe. Dalej kreśli autorka szereg szkiców, jako to króciutką biografję św. Wojciecha, pierwsze wojny Bolesława i ich znaczenie, od-

wiedziny Ottona III, wojnę z Niemcami i Rusią, koronację i śmierć Chrobrego. Wszędzie, nie poprzestając na samym opowiadaniu, usiłuje wykazać znaczenie opisywanych wypadków, ich wpływ na dalszy rozwój monarchji Bolesławowskiej — i przyznać trzeba, że wywiązuje się z tego zadania umiejętnie.

Co do naukowej wartości dziełka, to zaznaczyć należy, że p. Kalksteinówna umiała oprzeć się na pracach poważnych i dzięki temu książeczka jej naogół w zupełności czyni zadość nader ważnemu wymaganiu: popularyzuje wyniki najsumienniejszych badań naukowych, co stanowi nieodzowny warunek każdej racjonalnej i celowej popularyzacji. Takie naszym zdaniem niezbyt szczęśliwe zwroty, jak „porzucają oni (Słowianie) dawną swobodę i ustrój wiecowy, a tworzą księstwo" lub „święty Wojciech... krwią swoją wywalczył niejako samodzielność kościołowi polskiemu", lub wreszcie „Otton III, u którego idea chrześcijańska przytępiła zaborcze instynkty giermańskie", takie zwroty brzmiące trochę nienaukowo i niepożądane nawet w książeczce bardzo popularnej, przeznaczonej dla bardzo szerokich mas czytelników, stanowią rzadkość. Materjał, w dziełku p. Kalksteinówny zawarty, nie grzeszy wcale przeciw wymaganiom nauki, a wykład acz popularny i przystępny, utrzymany jest naogół również w tonie ściśle naukowym. Można tylko życzyć naszej tak słabo rozwiniętej popularnej literaturze historycznej, żeby posiadała więcej takich książeczek, jak „Polska za Bolesława Wielkiego".

M. Kr.

Odpowiedzi od redakcji.

— *Nieszczęśliwemu.* Odpowiedź nasza może być tylko ogólnikowa. Kar fizycznych w żadnym razie stosować nie należy. Najważniejsze—odpowiednie otoczenie domowe.—Zakładów wychowawczo-poprawczych polecać nie możemy, radzilibyśmy raczej, o ile to możliwe, oddać chłopca na wychowanie jakiemu doświadczonemu pedagogowi. Bliższemi informacjami chętnie służyć będziemy w rozmowie osobistej.

— *A. M.* Dziękujemy za słowa zachęty. Co do pensji żeńskich, przewidywaliśmy, że większość tych zakładów pisma naszego prenumerować nie będzie.

— *Z. K—r.* W trzecim numerze poświęcamy tej sprawie osobny artykuł.

— *Pośrednikowi.* Czekamy.

— *S. S.* Cóż robić, kiedy wszyscy są „prawdziwie“ postępowi! Zresztą mamy już tego dosyć.

Redaktor i wydawca: *St. Kalinowski.*

W przygotowaniu

następujące podręczniki dla szkół średnich:

FIZYKA

Działy poszczególne opracowane przez *W. Biernackiego, J. J. Boguskiego, St. Kalinowskiego, M. Pożaryskiego; K. Służewskiego.* Do komitetu redakcyjnego oprócz powyższych osób należą: *S. Dickstein, St. Kramsztyk, i A. Witkowski.*

LOGIKA

opracowana przez *A. Mahrburga.*

PSYCHOLOGJA

opracowana przez *A. Mahrburga.*

KOSMOGRAFJA

opracowana przez *M. Ernsta.*
